

Refleksiv skoleledelse

i arbeid med LK06

Bente Akre



Master i utdanningsledelse ved
Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Innhold

INNHold	2
FORORD	5
1. INNLEDNING	7
1.1 OM NASJONALE OG INTERNASJONALE TESTER	7
1.2 INNFØRING AV KUNNSKAPSLØFTET	7
1.3 ANTAGELSER OG PROBLEMSTILLING	8
1.4 FAGLIG BEGRUNNELSE	9
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	12
2. TEORETISK INNRAMMING.....	13
2.1 ENDRINGER I SKOLEPOLITIKKEN – OM POLITIKK OG MAKTT	13
2.2 INTERNASJONALE ERFARINGER – ENGLAND, SKOTTLAND, USA	17
2.2.1 <i>Robert L Linn Assessments and Accountability (2000)</i>	19
2.2.2 <i>Amanda Sinclair – Kameleonene "Accountability": Former og diskurser. (1995)</i>	21
2.2.3 <i>Jennifer O'Day. Systemer for ansvarsplikt (2002)</i>	22
2.3 LÆREPLANER OG RESULTATSTYRING	23
2.3.1 <i>Politikk, læreplaner og målstyring</i>	25
2.4 REFLEKSIV LEDELSESPRAKSIS	27
2.5 REFLEKSIV STYRING I SPENNET MELLOM NIVÅER	31
2.6 RESULTATBEGREPET I SKOLEN	34
3. METODE	37
3.1 INTRODUKSJON.....	37
3.1.1 <i>Kvalitativ tilnærming</i>	37

3.1.2	<i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	38
3.2	DESIGN	40
3.3	BEGRUNNELSE FOR METODEVALGET	40
3.4	UTVALGET	42
3.5	INFORMANTER.....	43
3.6	FRAMGANGSMÅTE	43
3.7	BEARBEIDING AV INNSAMLET INFORMASJON	45
3.8	DATA-ANALYSE.	46
4.	ANALYSE.....	47
4.1	PRESENTASJON AV SKOLENE	47
4.1.1	<i>Volden skole</i>	47
4.1.2	<i>Myra skole</i>	48
4.2	EVALUERINGSPRAKSIS OG BRUK AV VERKTØY	48
4.3	HVORDAN ORGANISERES SKOLENS LÆREPLANARBEID?	62
5.	DRØFTING	69
5.1	EVALUERING SOM STYRING AV UTVIKLINGEN	69
5.2	HVILKEN BETYDNING HAR EVALUERING FOR LÆREPLANARBEID LOKALT?	70
5.3	HVA BETYR LEDELSE? LEDER OG LÆRERROLLER I UTVIKLINGSARBEIDET – LIKHETER OG FORSKJELLER 72	
5.4	LEDELSENS BETYDNING FOR BRUK AV RESULTATER	75
5.4.1	<i>Moderne refleksiv ledelse – refleksiv modernitet</i>	77
5.4.2	<i>Refleksiv ledelse og bruk av evalueringsresultater</i>	80
6.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	82
	KILDELISTE.....	85

VEDLEGG 1: BREV TIL "KOMMUNEN"	89
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE, REKTOR OG TEAMLEDER	91

FORORD

Denne masteroppgaven er avslutningen på mange års studier i skoleledelse, som det het da jeg startet opp i 2002 ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleledelse, ILS, på Universitetet i Oslo. Nå heter det Utdanningsledelse. Før jeg startet ved ILS hadde jeg gjennomført en første modul ved Høgskolen i Lillehammer, der startet jeg høsten 2000. Det betyr at mitt skolelederstudium har pågått i 9 år. Tidsplaner som har vært satt opp underveis, har flere ganger blitt redigert, utvidet. Det har blitt noen pauser i jobbinga med den avsluttende oppgaven. Jeg er nå utrolig fornøyd med å kunne levere en ferdig skrevet masteroppgave.

Det har vært svært nyttige og lærerike år. Professor Jorunn Møller har vært den sentrale personen i dette studiet. Hun er faglig dyktig og ivaretar studentene med varme og omtanke på en flott måte. En stor honnør til henne for det hun, sammen med andre dyktige medarbeidere, har gjort for å utvikle skoleledelse og utdanningsledelse som studium og for alt hun gjør for studentene.

Forelesningstemaene og foreleserne, grupper jeg har vært del av, miljøet på ILS og mine veiledere, alt dette har inspirert meg til å utvikle meg som skoleleder, holde ut i den siste delen av studiet i oppgaveskrivinga, og til slutt fullføre studiet til tross for en altfor travel hverdag som rektor. Mine veiledere har vært den gang Cand.paed. Kirsten Sivesind, Dr.polit. Astrid Birgitte Eggen og til slutt igjen Dr. philos. Kirsten Sivesind. En spesiell takk til Kirsten Sivesind som tok en doktorgrad mens jeg hadde Astrid Birgitte Eggen som veileder, og som har motivert og inspirert meg i avslutningen av dette arbeidet med stor faglig innsikt og dyktig veiledning.

Mine informanter som har gitt av sin tid i sine travle arbeidsdager er jeg svært takknemlig overfor. Uten dem og deres imøtekommenhet ville ikke min masteroppgave kunne blitt gjennomført.

Jeg har en travel hverdag som rektor, og uten ledergruppa på min skole kunne jeg aldri ha klart å fullføre dette studiet. De har støttet meg, oppmuntret meg og tatt på

seg ekstra oppgaver slik at jeg skulle klare å fullføre masteroppgaven. Spesiell takk både til skolesekretær og ikke minst inspektør på skolen, som uten å blunke har gått inn i ekstra oppgaver for å få skolehverdagen til å fungere underveis i mine studieperioder.

Familie og venner fortjener også en stor takk fra meg, det har vært perioder der jeg har vært opptatt av studiet og oppgaveskriving og vært lite delaktig i sosialt liv, familiær tilstedeværelse og hjemmets oppgaver. Jeg har møtt stor forståelse og støtte underveis både hos mann, voksne barn, foreldre, søsken og venner, tusen takk.

Jeg har lenge vært opptatt av evaluering og tester i skolen, det har vært interessant å gå inn i teorier, forskning og erfaringer, ikke minst fra land som har hatt denne form for kontroll i skolen lenger enn vi har. Utviklingen og innføringen av vår nye læreplan har vært nært knyttet til forskningen i min oppgave. Det har vært og vil også være nyttig framover for meg som rektor å ha kunnskap om dette. Jeg vet at teori og forskning om evaluering og refleksiv ledelse har vært nyttig og utviklende for meg som skoleleder. Med den samfunnsutviklingen vi har nå, ser dette ut til å bli enda mer aktuelt i årene framover.

Sagstua, 14.mai 2009

Bente Akre

1. Innledning

1.1 Om nasjonale og internasjonale tester

Nasjonale og internasjonale tester har fått mye oppmerksomhet de siste årene, både i forskningsmiljøer og skoler. Testene har fått en stadig større betydning i styring og utvikling av skolen. Dessuten har PISA¹ og TIMSS², PIRLS³ og nasjonale prøver fått en sentral rolle i skoledebattene i nasjonale og lokale medier, slik det i lengre tid har vært i andre land med en mer utbredt testkultur enn vår. De er blitt en selvsagt del av Stortingsmeldinger og er viktige i styring av skolen. Testene fokuserer på basisfag, kompetanser og ferdigheter mer enn på mål i læreplaner. Det er interessant å undersøke hvordan vi bruker disse testene som nå er etablerte også i norsk skole, som verktøy til å utvikle skolen til beste for elevenes læring og for samfunnet.

1.2 Innføring av Kunnskapsløftet

De nye læreplanene som kom i 2006 (LK06) har klare trekk av påvirkning fra internasjonale undersøkelser. De fokuserer på basisferdigheter og kompetanser i lys av hva som undersøkes gjennom internasjonale tester. Læreplanene offentliggjør hva myndighetene ønsker med skolen og definerer hva elevene skal arbeide med og lære. Evalueringene er derimot utformet som et middel for å måle og forbedre kvaliteten på det som læres (Afsar, Skedsmo og Sivesind 2006). Det er interessant å følge med i utviklingen på skoler som starter med nye læreplaner med tanke på bruken av evalueringer og derigjennom, evalueringsresultaters påvirkning på prosessen.

¹ Programme for International Student Assessment

² Trends in International Mathematics and Science Study

³ Progress in International Reading Literacy Study

1.3 Antagelser og problemstilling

Min hensikt med oppgaven er å belyse mulighetene som ligger i å engasjere skoleledelsen i utvikling, fortolkning og bruk av vurderingsresultater. Med vurdering tenker jeg da i første rekke på Nasjonale prøver, PISA, PIRLS og TIMSS. God skoleledelse er da forstått i en pedagogisk ramme som innebærer å kunne ”forstå, analysere, forvalte, utvikle og vurdere skolens mandat” (Møller 2006:58). Innsikt i utdanningsteori og analysekompetanse er avgjørende for god skoleledelse i den nye skolehverdagen. En god skoleleder betyr dermed ikke en leder etter Kenning-skolens mønster, der ledelsesidealet er en leder som kan lede alt uavhengig av faglig innsikt (Aasen 2006). Skolen i dag trenger ledere som kan utøve ”et myndig lederskap i skolen forankret i verdirasjonalitet og som kan stå fram og delta i det offentlige utdanningspolitiske ordsiftet, lokalt som nasjonalt” (ibid:40). Det tilsier i følge Aasen et faglig og argumenterende lederskap.

Denne forforståelsen ligger til grunn for valg av problemstilling:

Problemstillinger:

Hva er sentrale betingelser for refleksiv ledelse av arbeid med LK06?

Hvilke forventninger skaper nye evalueringssystemer til ledelse av skolens utviklingsarbeid?

Hvilken betydning har evalueringsresultatene i ledelse av det lokale læreplanarbeidet?

Hensikten med undersøkelsen er å finne ut om og i tilfelle hvordan skoler og skoleledere tar hensyn til evalueringer og resultater generelt i utvikling av skolen, spesielt i arbeidet med læreplanen. Skoleutvikling gjelder her arbeid med Kunnskapsløftet, en ny læreplanreform, og med et særlig blikk på aspekter som gjelder tilrettelegging av læringsmiljøet for elevene.

1.4 Faglig begrunnelse

Fra rundt 1990 har det i vårt land vært gjennomført store styringsreformer og utdanningsreformer som har vært preget av det som i den internasjonale litteraturen går under betegnelsen *konservativ modernisering*. I den konkrete sammenhengen består en slik modernisering av kompromisser mellom ulike og ofte motsetningsfylte ideer, strategier og virkemidler innenfor nyliberalistisk og nykonservativ politisk tenkning (Apple 2003). Dette har blitt et nytt styringssystem som kalles New Public Management (Møller 2007). Det introduserer et styringsregime. Regimets kjennetegnes ved desentralisering av oppgaver gjennom lokal og institusjonell autonomi. Det innebærer også en overgang fra regelstyring til rammestyring, målstyring, evaluering og resultatstyring (Aasen 2007:31).

”Et grunnleggende prinsipp i den nye styringsmodellen er at den skiller skarpt mellom politisk og profesjonell styring” (Aasen, Prøitz og Stensaker 2004, Fransson og Lundgren 2003, Aasen 2006:31). Skoleledere og lærere får et tydelig ansvar for å konkretisere og gjennomføre de nasjonale målene. Politikerne skal definere målene og sørge for rammebetingelsene. ”Modellen forutsetter videre at så vel politikere som profesjonelle ledere skal anvende kunnskap, forskning og evaluering som underlag for beslutninger” (Aasen 2006:32). Dette fører til at nasjonale mål, lokale satsingsområder og rammebetingelser blir stadig strammere ved å styre mer. I dette regimet skal elevers læringsutbytte være målestokken på hvordan skolene lykkes i arbeidet, og nasjonale prøver innføres som verktøy.

Selv om det kanskje blir for stort fokus på faglig læringsutbytte, er det informasjon å hente i de nye evalueringene som nasjonale prøver, kartlegginger, PISA og TIMSS. Jeg er interessert i å finne ut av om skolene benytter disse midlene og ikke minst i arbeid med læreplaner siden det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering står sentralt i *Kunnskapsløftet*.

”Internasjonalt har den såkalte Accountability-bevegelsen fått stor oppmerksomhet rundt insistering på at det er elevenes resultater som må være fokuspunkt i arbeidet

med å forbedre skolen” (Langfeldt 2006:258). Langfeldt skriver at vi i Norge foreløpig ikke har fulgt den anglo-amerikanske accountability-tradisjonen særlig langt.(Langfeldt 2006). Med de nye styringsvirkemidlene vil denne situasjonen endres. Møller fremhever at ”skolelederne må forholde seg aktivt og kritisk til presentasjoner av undersøkelser som beskriver utviklingen i skolen, og de må kunne tolke og forstå resultatene som presenteres åpent for eksempel på nettstedet *Skoleporten* på en kompetent måte” (Møller 2006:54).

Empirisk er det likevel få undersøkelser som kan vise til praktiske implikasjoner av de nye evalueringene (Langfeldt, Elstad, Hopmann 2008). Min undersøkelse vil bidra til kunnskap om hvordan skoleledere og lærere forholder seg konkret til nye vurderingsformer.

Det handler ikke minst om skolelederens rolle i bruk av resultatene og i formidlingen rundt hvordan de ser på tallene og hvordan de vil gripe fatt i utfordringene på egen skole. Det handler om hvordan ledelsen tar ansvar for og bidrar til informasjonsutvikling, som for eksempel at skolelederne informerer lærere, elever og foreldre og engasjerer dem i arbeidet med skolevurderingen, refleksiv ledelse. Jeg anser ledere å være sentrale i initieringen av skolebasert vurdering, ikke minst fordi de har et formelt ansvar for kunnskapsutvikling i skolen. Det kan gjøres ved å løfte fram resultater gjennom materialet som ligger i resultatene fra aktuelle undersøkelser som foreligger.

Interesse for resultatene på egen skole driver etter min erfaring stadig flere skoleledere til å følge intenst med i oppsummering av undersøkelser og aktivt gå inn og tolke resultatene. En begrunnelse for å arbeide med evalueringer, er å utvikle og tolke kunnskap i samspillet mellom skoleledelse, lærerne, foreldrene og elevene. Skoleledere har sentral informasjon på grunn av sin posisjon i skolen og har det beste utgangspunkt for å tolke resultatene på en mest mulig konstruktiv måte. Det krever en holdning til undersøkelser og resultater som er kritisk, positiv og konstruktiv, i tillegg til grundig kjennskap til egen skole, noe jeg forutsetter skoleleder skal ha (Dahler-Larsen 2001).

Denne ”tosidige” bruken av instrumentene for å måle forskjellige sider ved skolens virksomhet diskuteres bl.a. av Lars Monsen (Haug og Monsen 2002:180). Monsen sier med henvisning til Grøterud og Nilsen (2002) at det finnes grunner for atskillelse av vurdering av og vurdering i skolen. Det bekreftes der at det er vanskelig å lage gode verktøy som kan brukes samtidig til disse to aspektene.

En annen mulighet skoleledere har i stedet for å trekke undersøkelsene i tvil og neglisjere resultatene, er å gå inn i undersøkelsene, bruke resultatene og gå inn i skolens organisering og se på muligheter for utvikling og forbedring. ”St.mld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og reformen som har fått betegnelsen Kunnskapsløftet, understreker en nødvendig satsing på kompetanseutvikling for skoleeiere og skoleledere” (Møller 2006:58) (LK06). Hvilke nye kompetansekrav som reformen stiller, blir et viktig spørsmål. Hvordan ledere forholder seg til disse kravene gjennom ulike former for evaluering, blir også et interessant aspekt (Møller 2006:58). Kanskje en slik innstilling også skaper mer tillit til skolen enn om undersøkelsenes resultater blir møtt med avvisning og kritikk (Monsen 2002:180). Prinsippene fra teori om ”en lærende organisasjon” kan muligens anvendes i argumentasjon for å gripe resultatene og benytte dem videre i virksomheten.(Dahler-Larsen 2001:32)

ASAP

ASAP (Achieving School Accountability in Practice) har vært et forskningsprosjekt som blant annet tar for seg styringsproblemer knyttet til reformer og bruk av evalueringsresultater, som jeg fokuserer på i min oppgave. Prosjektet tar for seg endringsprosesser som gjelder bruk av nye evalueringsformer i utdanningsvirksomheten. Det reiser spørsmålet om ansvarsbetingelsene blir endret som ledd i en sentral og regional omstillingsprosess. Prosjektet ledes av Stefan T.Hopmann og er finansiert gjennom KUL-programmet (Kunnskap, Utdanning og Læring) i regi av Norges forskningsråd (Afsar, Skedsmo og Sivesind 2006:206). Dette

prosjektet har inspirert meg til formuleringen av mine problemstillinger så vel som teorivalg.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert på følgende måte:

- Kapittel 1 er introduksjonskapittel som presenterer problemstillinger og overordnede temaer med litt faglig forankring.
- Kapittel 2 vil gi analytisk rammeverk gjennom teoriforankring og det som er bærende for oppgaven. Første problemstilling drøftes i dette kapittelet.
- Kapittel 3 vil beskrive metodisk tilnærming og forankring
- Kapittel 4 vil gi presentasjoner av kommunen og skolene og intervjuene og gi bakgrunn til å forstå intervjuene, tolkninger og konklusjoner.
- Kapittel 5 vil beskrive mine funn og inneholder drøftinger i lys av problemstillinger og teoriforankringer.
- Kapittel 6 er en drøftende oppsummering i lys av funn, og hvor jeg peker på utviklingsmuligheter og mulige veier videre.

2. Teoretisk innramming

2.1 Endringer i skolepolitikken – om politikk og makt

Internasjonalisering og globalisering er grunnlaget for endringer i skolepolitikken⁴. Et nytt element i utviklingen er internasjonale tester som sammenlikner elevers læringsutbytte, læringsstrategier, kunnskapsnivå og sosiale og demokratiske ferdigheter på tvers av land. Ideen om effektivitet danner også noe av bakgrunnen her, slik det gjenspeiles i teorier om nyliberalismens markedsorienterte politikk. (Aasen 2006).

Ulf Lundgren (2006) skriver at da vi gikk inn i det 20. århundre, var det moderne samfunnet urbant og industrialisert. Likevel hadde vi i lang tid fortsatt spredt bebygde, ikke-industrialiserte samfunn side-ved-side med det urbane. I begynnelsen på forrige århundre var etterspørselen etter utdanning svært innlysende. Den nye moderne verden etterspurte ny og pragmatisk kunnskap. Utdanning var koblet til verdier på arbeidsmarkedet, og i disse endringene ble utdanning viktig for den enkelte og for samfunnet. Utdanning spilte en sentral rolle i det å skape et moderne demokratisk samfunn.

For den enkelte var utdanning et sentralt middel for å bli i stand til å velge. Nye ideer om utdanning ble formet, ikke minst ved å definere utdanningens mål og innhold i form av læreplaner. En ny pedagogikk ble skapt sammen med en ny diskurs om utdanning. Det var på denne tiden at moderne progressiv pensum-tenking ble skapt, formet av filosofer som Dewey og praktikere som Kerschensteiner. Han trekker linjer fra Dewey og Durkheim, som sa at utdanning (education) er å forstå som reproduksjon av samfunnet, dets kultur og sosiale struktur...de grunnleggende prinsipper for kulturell og sosial reproduksjon. Han drar historiske linjer fra 50 og 60-

⁴ Store deler av kapittelet er basert på en artikkel av Lundgren 2006

tallets samfunnsstruktur og utdanningspolitikk, endringene gjennom 70-tallet til 90-tallets målstyring samtidig med at politikken ble mer kompleks og nødvendighet av politiske koalisasjoner og bredere mål.

Vi ser en lignende situasjon i dag som på begynnelsen av forrige århundre, skriver Lundgren, men etterspørselen er noe annerledes. Når vi går inn i det 21. århundre, lever vi stadig mer i en global økonomi og med ny teknologi. Vi kan forestille oss at utdanning vil bli noe annet – kanskje gitt en ny sosial rolle, kanskje i form av en ny ”vare”, slik det også går fram av en OECD-rapport som Lundgren refererer :

”Knowledge Management in the Learning Society”: “Educational systems are under constant pressure, on two main fronts. First, they need to adapt to changes in society which, as it becomes a learning society, has rising expectations for education. Second, the school as a ”house of knowledge” is increasingly facing competition from other knowledge sources, including information and entertainment, and from enterprises that define themselves as knowledge producers and mediators.” (OECD 2000)

Begrepe vi bruker for sette navn på denne nye økonomien – kunnskapssamfunnet – informasjonssamfunnet – det lærende samfunn – kan diskuteres. Hva som er vanskeligere å stille spørsmål ved, skriver Lundgren, er at vi går inn i en ny type økonomi og ny produksjon, som krever at ny kunnskap og nye verdier må læres.

Det var ingen tvil om at utdanning var viktig for nasjonenes bygging i begynnelsen på 1900-tallet for demokrati og for økonomisk vekst. Fra 1950- og 60-tallet ble utdanning sett på som bygging av human kapital. Det gav bakgrunn for humankapitalteorien ble utviklet da. Denne teorien, som Schultz allerede i 1961 var en av grunnleggerne av, er i dag igjen aktuell på grunn av de endringene vi de siste årene har sett i produksjon og økonomi. Å utvikle utdanning i ny økonomisk sammenheng i en ny type samfunn påberoper en ny kunnskap og nye måter for politisk styring.

Vi hadde den pragmatiske ide som kom ut av den nye, progressive pedagogikken i begynnelsen av det 20. århundre. Det som motiverte læreplanene, var nettopp denne pragmatiske ideen. Det neste motivet var økonomisk vekst, og det neste var

konkurranse. Disse tre motivene har med tiden blitt flettet sammen. Jeg mener det Lundgren her har pekt på, er svært viktige trekk i historien og må være med som grunnlag for å forstå utviklingen i læreplaner og læreplanteorien.

Videre peker Lundgren på endring i styring av samfunnet, som også har blitt overført til styring av utdanning. Styring av samfunnet måtte gå nye veier i det postmoderne samfunnet. Den tradisjonelle organiseringen var ikke lenger egnet til å håndtere det postmoderne samfunnet. Den kunne ikke mobilisere support for handling, og den kunne ikke bygge på interessene og behovene til brukerne eller klientene. Han sier det nå ser ut som om den politiske autoritet til en regjering er dens effektivitet og dens offentlige samtykke. Slik dette har utviklet seg med blant annet mange og sterke interessegrupper, har forhandlingssamfunnet slått inn for fullt, også i utdanningsfeltet. For eksempel har dette slått ut i at læreplaner, for at de skal bli vedtatt og være et styringsdokument, har blitt abstrakte for å tillate individuelle tolkninger. Dette står i kontrast til det som ser ut til å være nødvendig i dagens samfunn: Velformulerte mål og en stø kurs. Og her mener Lundgren vi kan se variasjonen i retninger på læreplandiskusjoner som har paradokser i seg: Desentralisering øker behovet for mer målstyring, mens det på samme tid blir mer abstrakte mål i læreplanene.

Den grunnleggende karakteristikk på sentraliserte systemer, er at de er styrt av ressurser, for eksempel gjennom økonomiske systemer, men de er også strengt regulert i form av lover og forskrifter. Læreplanene kan bli svært styrende for lærebøker og lærerutdanning dersom de følges opp i reformarbeid på ulike nivåer.

Bevegelse mot desentralisering eller mer markedsstyring svekker styring gjennom økonomiske rammetildeling. Dette følges av deregulering, sier Lundgren, eller i det minste re-regulering. Det som gjenstår for senteret i et desentralisert system, er da å styrke læreplanssystemet og evalueringssystemet, f.eks. ved å styre gjennom mål og resultater, hvis utdanningssystemet skal tjene hensikten å fremme likhet og reprodusere et felles verdigrunnlag.

Med den nye økonomien og produksjonen, som også er i rask endring, i tillegg til globaliseringen og den ganske dramatiske endringen i volum og struktur på kunnskap, må vi erkjenne at det blir stadig vanskeligere å planlegge innholdet av utdanning sentralt, sier Lundgren (s. 10). Med bevegelse fra sentralisering til desentralisering, blir spørsmålet om hvem som har ansvaret skjerpet. Derfor fokuserer en bevegelse mot desentralisering den profesjonelle dyktighet til lærerne og deres profesjonelle ansvar.

Styring ved hjelp av mål krever klare mål som gir rom for tolkning og implementering, og det fordrer høy profesjonalitet hos lærerne, hevder Lundgren (s. 10). Det må også til en ny form for administrasjon, mener han. Styring gjennom mål fordrer nye former for styring av skoler og for skoleledelse.

Lundgren mener at det er her essensen av mål møter essensen av profesjonalitet i betydningen å ha kunnskapsgrunnlag til å gjøre mål konkrete i forhold til undervisnings- og læringsprosesser. Han mener også det påberoper nødvendig klar deling av ansvarlighet, responsibility, og ansvarsplikt, accountability.

Å styre læring gjennom mål er ikke det samme som å styre systemet gjennom mål, sier Lundgren. Han mener målene for elever eller studenter må uttrykke både kvaliteten på systemet og samfunns mål for rollen til utdanningen og utviklingen av denne. Han mener at å styre ved hjelp av mål betyr et system med to bein. Det ene må være artikulasjon og implementering av mål, det andre må være konstruksjonen av kontroll og ansvarspliktsystemer. Å styre ved hjelp av mål, betyr at målene må følges opp og evalueres. Det krever at målene er slik at de kan evalueres. Ved oppfølging av dette, blir utdanning mer transparent, mer slik at alle kan følge med på hvordan det står til i utdanningen. Ved å gjøre resultatene mer synlige, øker presset på å få bedre resultater. Resultater som er offentlige, er grunnlaget for ansvarsplikt .

Desentralisering og privatisering krever altså mer kontroll, oppsummerer Lundgren. Kontroll betyr mer evaluering, mer vurdering, og/eller mer inspeksjon/tilsyn. Dette vil, hevder Lundgren, mer og mer føre til at styring av utdanning blir gjennom mål og

kontroll av resultater heller enn gjennom styring gjennom pensum, læreplaner. Han nevner i sin oppsummering også mediernes makt. Måten resultater publiseres på, øker også konkurransen. Mediastormer tenderer til å kalle oppmerksomheten fra det lokale tilbake til sentralt nivå, dette berører legaliteten til desentraliseringsprosessen, det kan til og med blokkere den. Det kan også bety mye i balansen mellom å styre gjennom mål og gjennom resultater, ved å øke sentral kontroll av utdanning kan rommet for profesjonell utvikling begrenses.

Lundgren nevner i tillegg at det dominerende nå, er konkurransen mellom nasjonene ved å bruke internasjonale tester som PISA, i tillegg til å øke kontrollen med læringsutbytte hos elevene. Læreplanene er nå uttrykt gjennom evalueringsmål. Desentralisering blir til en ny sentralisering ved å styre gjennom evaluering, og derigjennom, sier Lundgren, ta bort fleksibiliteten som er nødvendig for utvikling.

Han oppsummerer at det han har forsøkt å fortelle, er at læreplaner er å bli forstått som grunnleggende prinsipper for kulturell og sosial reproduksjon. Nå lever vi i en tid med store endringer i kultur. Vi har også en endring i maktstrukturer, som har betydning for hvordan utdanning blir styrt. Dette må tas i betraktning, disse materialistiske, kulturelle og sosiale endringene, når vi skal prøve å forstå hvordan læreplaner og hvordan de grunnleggende prinsipper for reproduksjon er formet og fungerer.

2.2 Internasjonale erfaringer – England, Skottland, USA

Det er en rekke internasjonale artikler og bøker som gjør en kritisk vurdering av systemet fra land som for eksempel England og Skottland. Her har man hatt ekstern vurdering av skolen i mange år (Wrigley 2002). Disse forteller om et system som har utviklet seg til noe som beskrives som destruktivt og ikke positivt for skoleutvikling. til mindre utfordrende spørsmål og å sette forhøyete karakterer på utførelsene. Margaret Browns (1998) artikkel om dette kan være et eksempel. Hun viser til at publisering av rankinglister i sammenheng med eksamensresultater kan, enten

nasjonalt eller internasjonalt, forbedre resultatene ved enkeltskoler ved å stimulere en nyttig prosess med analyse og tiltak som fører til en tydelig heving av standarden på skolen. Alternativt, hevder hun, kan press for å komme seg oppover på listene utløse lærerstress og kortsiktige ikke-pedagogiske løsninger, som å stenge ute ressurssvake elever fra sin nærmeste skole eller endre eksamensordningen. Likedan, fortsetter Brown, kan publiseringen av disse internasjonale rankinglistene alt for lett bli brukt av politikere og andre for å legge ytterligere press på et allerede overbelastet utdanningssystem og rettferdiggjøre kortsiktig politikk som ikke hjelper på de virkelige svakhetene. (s.33) Her impliserer hun altså tilpasning av eksamener, tilpasning av karakterer og kortsiktige løsninger som ikke vil føre til forbedring av undervisning, men tvert imot vil undergrave forbedring av de virkelige svakhetene.

Peter Dahler-Larsens (2001) drøfting om evaluering i organisasjoner er også aktuell teoribakgrunn, han beskriver evalueringen som rituale, som en funksjon av samfunnsutvikling og som en del av en refleksiv modernitet. Dahler-Larsen skriver at den samtidsdiagnose, som han uttrykker det, (Dahler-Larsen 2001:62), som gjør disse endringene i samfunnet fra vekt på prospektive, planlegging, til retrospektive , evaluering, som styringsforsøk logisk, forventet og passende, det er at vi i dag lever i ”den refleksive modernitet”, i det han henviser til Beck, Giddens og Lash (1994). Han uttaler om tankefigurer i evaluering at vi blant annet har med å gjøre mange, iterative og relativt ukoordinerte feed-back-loops på mange nivåer, utført retrospektivt. Evalueringsbølgen er et tegn på at man ikke er sikker på at tingene lykkes på forhånd

Dersom man strukturerer en slik tankefigur som Dahler-Larsen henviser til, kan den kanskje bli et nyttig redskap i analyse for planlegging og evaluering, slik som Fig.1 i denne oppgaven, konstruert av Afsar, Sivesind og Skedsmo (2006). Den beskrives side 25. Denne er likevel annerledes enn Dahler-Larsens tanker om strukturering inn i tre søyler (Dahler-Larsen 2001:71). En søyle er den regulative, at du skal evaluere, en annen er den normative, at du bør evaluere, og den tredje er den kognitive, institusjonaliseringen av evaluering som ”Vidensform” eller kunnskapsform. Han

mener med dette å vise at evalueringer er symbolsk i overensstemmelse med den refleksive modernitets ånd.

Dahler-Larsens perspektiv på evalueringen som rituale, eller som et rituelt svar på forventninger til at organisasjoner skal evaluere, er også interessant i dette feltet. De samme type ideer om refleksivitet ligger til grunn for modellen av Afsar, Sivesind og Skedsmo (2006). I denne modellen er loopene satt inn i et litt annet system av kategorier, men ut fra den samme grunntanke som Dahler-Larsen. Jeg vil i analysekapittelet først og fremst vise til modellen av Afsar m.fl. som også bidrar med begreper om ansvarlighet og ansvarliggjøring/ - plikt.

Begrepet om ansvarsplikt tas ikke minst opp av Amanda Sinclair (1995). Hun er interessant i min sammenheng fordi hennes artikkel beskriver ansvarspliktens forskjellige perspektiver, funnet gjennom forskning i offentlig sektor i Australia. Hennes forskning bekrefter at ansvarsplikten blir tydeligere gjennom samfunnsendringer og organisering, og hun finner den i forskjellige former. Denne ansvarsplikten er under oppseiling også i Norge. Jeg er interessert i å belyse endringene ut fra Sinclairs forskning og også Jennifer O'Days artikkel om "accountability" som er svært aktuell som teoretisk bakgrunnsmateriale i mitt arbeid. O'Day har en litt annen innfallsvinkel til ansvarsplikt som jeg også synes vil være interessant å belyse mine funn med. Det betyr at jeg ser de forskjellige systemer for ansvarsplikt og skolen som ansvarspliktig enhet som interessante perspektiver i denne oppgaven.

2.2.1 Robert L Linn Assessments and Accountability (2000)

Linn drøfter fem tiår med testing og vurdering gjennom de forskjellige utdanningsreformene i USA (Linn 2000). Han er opptatt av å finne tester og målingsverktøy som kan brukes konstruktivt, som forsterker positive effekter av vurdering og reduserer den ikke-ønskede effekten av denne type vurdering. Han er

opptatt av troverdigheten og nytteverdien og likeså reduksjon av de uønskede effektene.

Han beskriver Lake Wobegon-effekten, som er et resultat av *teaching to the test*. Den viser at når man har standardiserte tester som kjøres i flere år, blir testresultatene bedre år for år. Når en ny test introduseres, går resultatene først dramatisk ned, for så å stige igjen. Han beskriver grafene som kommer fram av testresultatene som "saw tooth pattern", sagtannmønster. Han mener dette viser mangel på generaliserbarhet for læringsutbytte for elevene når tester blir brukt i flere år. Dette er effekten av å undervise for resultatoppnåelse på testene, og han mener også at dette er med på å snevre inn pensum for elevene. Undersøkelser viser at det undervises mer etter målene i testene enn etter målene i læreplanene. Han trekker også fram effekten at standardiserte tester fører til en overfokusering på grunnleggende ferdigheter som innebærer en innsnevring av læreplanen med hensyn til innholdet.

- Linn mener noen hensyn er viktige i evaluering, for å oppnå validitet og reliabilitet og for å få positivt utbytte av vurderingsprosessene i og av skolen.
- Det er viktig at alle elever er med i vurderingen, ingen skal settes utenfor denne.
- Være sikker på at high-stake-resultatmålinger får nye høykvalitetstester hvert år.
- Ikke legge all vekt på en enkelt test.
- Ikke legg mer vekt på sammenligninger fra år til år enn på sammenligninger mellom skoler
- Gjenkjenne, evaluere og rapportere usikkerheter i de rapporterte resultatene.
- Få på plass et system for å evaluere både de positive effektene av resultatmålinger, og også de negative effektene av dette systemet. (Linn 2000, s 15, min oversettelse)

Disse punktene kan være nyttige å ta med seg i drøftingen av det norske systemet som konstrueres nå for å få et best mulig system for å sjekke ut elevenes læringsutbytte. Da er lang tids forskning og 50 års erfaring fra USA verdt å trekke erfaringer av.

Disse erfaringene viser til testsystemer i USA som bygger på en annen tradisjon enn skolene jeg undersøker. Likevel er Linns teorier interessante, ikke minst fordi norske skoler står foran store endringer når myndighetene iverksetter nye ideer og systemer for evaluering.

2.2.2 Amanda Sinclair – Kameleon ”Accountability”: Former og diskurser. (1995)

Amanda Sinclair har undersøkt ansvarsplikten i offentlig sektor i Australia (Sinclair, Baird og Alford 1993). Hun kom i studien fram til at det er fem former for ansvarsplikt under to forskjellige diskurser. Hun mener å ha funnet en politisk ansvarsplikt, en offentlig eller samfunnsmessig ansvarsplikt, en ledelsesorientert ansvarsplikt for budsjett og resultater, en profesjonell ansvarsplikt og til slutt en personlig ansvarsplikt. Hun belyser disse fem områdene gjennom en strukturell diskurs og en personlig diskurs. Hun mener hennes forskning underbygger at ansvarsplikt er subjektivt konstruert og endrer seg ut fra sammenhengen den er satt inn i.

De to diskursene hun setter ansvarsplikten inn i, den strukturelle og den psykiske, gir den individuelle administrator muligheten til å ha motsatte følelser til ansvarsplikten samtidig som han eller hun ser seg selv som ansvarspliktig. Sinclair argumenterer i denne artikkelen sterkt for verdien av tolkningsmessige perspektiver når det dreier seg om ansvarsplikten.

Diskursanalysen baseres på utdrag fra intervjuene, for det første for å finne ut hva som blir sagt og hva som ikke blir sagt om et emne. Det neste er når hun har funnet hva som er uttrykt. Deretter spør hun hvorfor det sagte er uttrykt på den måten det er. Analysen dreier seg om sammenhengen mellom ord og måten meninger ble

akkumulert på gjennom innholdet i det som blir sagt og sammenhengen det er sagt i. Hun bruker diskursanalysen for å få en dypere forståelse for det hun undersøker og for å få innsikt i hvordan individuelle aktører skaper sin rolle, bevisst og ubevisst, gjennom språkbruken, meningen og forståelsen av den sosiale sammenhengen de er i.

De to diskursene skiller seg fra hverandre gjennom mønsteret av ord som blir brukt til å beskrive formene for ansvarsplikt. I den strukturelle diskursen snakkes det om temaene som den tekniske delen av en rolle, kontrakt eller av et system. Språket er abstrahert, avgrenset fra sosiale og fungerer rasjonelt. Ansvarsplikt framstår gjennom dette perspektivet som noe som man arbeider med og kontrollerer mot en forutsigbar ende. Ansvarsplikten er uproblematisk og kan skapes, uavhengig av personlige eller politiske eller skjebnebestemte grunner. Den psykiske diskursen er fortrolig og fylt med anekdoter. Ansvarsplikten er her tvetydig, med potensial til å være noe som er både skremmende eller oppløftende. Det handler her om avsløring og sårbarhet og er svært nær hver enkelts følelser av hvem han eller hun er og fungerer til å innrømme risikoer, mislykkethet, eksponering og psykisk invadering som ansvarsplikten oppleves som.

2.2.3 Jennifer O'Day. Systemer for ansvarsplikt (2002)

Jennifer O'Day (2002) har undersøkt ansvarspliktens mekanismer, og ser skolen som ansvarspliktig enhet. Hun har undersøkt mekanismene om hvordan informasjon flyter gjennom dette komplekse systemet, med forståelsen at informasjon, dens eksistens og bruk av den, er nøkkelen til å forbedre skoler. Hun sammenligner to skoleområder i sin studie med to forskjellige tilnærminger til accountability eller det en på norsk kaller ansvarsplikt eller ansvarliggjøring.

O'Day mener at ansvarsplikten vil føre til forbedringer i skolen hvis man for det første genererer og fokuserer på informasjon som er relevant for undervisning og læring. Man må i neste omgang motivere individer og skoler til å bruke denne

informasjonen og legge inn litt innsats for å forbedre sin praksis. Videre skriver O'Day at det er viktig å bygge en kunnskapsbase som er nødvendig for å tolke og ta til seg den nye informasjonen for å forbedre praksis og gjøre disse ressursene tilgjengelige for alle involverte. Hun trekker fram det amerikanske "No Child Left Behind" som det mest utbredte og velutviklede systemet for å tilnærme seg disse fire nevnte punktene. Hun diskuterer muligheter og begrensninger etter funnene i sin studie av Chicago-skolene.

Hun drøfter forskjellige sider ved byråkratisk ansvarsplikt, der man står til ansvar overfor et overordnet nivå, og likedan tar hun for seg profesjonell ansvarsplikt, der man står til ansvar overfor yrkesprofesjonen man er i, der det settes standarder som man selv mener er god praksis, og man selv undersøker og vurderer dette.

2.3 Læreplaner og resultatstyring

Alle de refererte forskerne setter søkelyset på testing og ansvarsplikt men med litt ulike innfallsvinkler. Jeg er interessert i å bruke denne kunnskapen i drøfting av min problemstilling som handler om hvorvidt testresultater blir brukt i hensikt av å utvikle skolen og elevene, og om evalueringenes betydning i prosessen med å innføre de nye læreplanene .

Det eksisterer ingen testtradisjon liknende det som er beskrevet, knyttet til det norske skolesystemet. Derfor har det ikke vært vanlig å vurdere kvaliteten av læreplaner og undervisningsopplegg ut fra elevresultater enten fra tester eller fra eksamensresultater.

Læreplaner er også et nasjonalt styringsverktøy. John Goodlad har etter eget syn bidratt til læreplanteorien med et begrepssystem, ikke med en teori. Han mener dette er et redskap til å undersøke læreplanpraksis slik denne foregår som en del av den pedagogiske praksis (Gundem 1990:152). Han skriver om ideenes læreplan, den formelt vedtatte læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte og den erfarte læreplan. Disse begrepene brukes fortsatt for å beskrive pedagogisk praksis i forhold

til læreplanene i skolen. De representerer det politiske, eller skolepolitiske, nivået, institusjonsnivået, undervisningsnivået og det personlige nivået i læreplanprosessen. Disse beslutningsnivåene påvirker hverandre gjensidig. Spørsmål om makt og kontroll når det gjelder læreplanene, er knyttet til beslutningsprosessen og til den styringsvirkningen læreplanen har (Gundem 1990:182).

Lawrence Stenhouse siteres slik i hva han mener en læreplan bør representere:

”Et forsøk på å kommunisere de vesentlige trekk og prinsipper ved et forslag til skole og undervisning på en slik måte at forslaget er åpent for kritisk granskning og mulig å gjennomføre i praksis” (Gundem 1990:174). En læreplan skal i følge han ideelt tjene tre hensikter: ”Utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av undervisning, utgangspunkt for forskning om praksisen stemmer med teorien og kunne legitimere – åpent sette frem forutsetninger og gi begrunnelser for sitt innhold”. Det er i denne sammenheng at evalueringer kan spille inn på læreplanutvikling, ved å skape nye forutsetninger for og gi nye innspill til begrunnelser. Sett i forhold til Lundgrens begreper om evaluering: Lundgrens artikkel omhandler politisk ledelse og læreplanendring og nødvendigheten av en reorientering av læreplanteori. I lys av globaliseringen av økonomi og politikk, internasjonale sammenligninger mellom resultater i måloppnåelse i skolen og utdanningens betydning for å lykkes i økonomisk utvikling i landet, ble det framkalt behov for nye løsninger i styring av utdanning. Det framkalte desentralisering, lokal utvikling i skolen og skolebasert vurdering, mener han. Så beskriver han en sentralisering som løsning på styring av utdanning. Han trekker fram utviklingen i USA og Storbritannia, med standarder, ansvarsplikt, inspeksjon og kontroller, konkurranse mellom skolene og valg av skoler. Dette var igjen et resultat av sammenhengen mellom nasjonal politikk og kontroll av nasjonal økonomi gjennom kontroll av utdanning. Grunnlaget for økonomisk vekst hadde endret seg til ”human competence”, til et markert strukturert av blant annet serviceproduksjon, ikke minst all den nye informasjonsteknologien som er under utvikling. Endringene gjenspeiles ikke minst i måten reformene

konstituerer seg på, ikke bare som periodiske endringer men som en kontinuerlig endring der nivåene må forholde seg til hverandres forventninger.

2.3.1 Politikk, læreplaner og målstyring

I endringene som foregår i samfunnet, er en ny form for styring av utdanning under utvikling. Fremveksten av nyliberalistisk styring av norsk grunnskole understrekes og forklares ved en internasjonal høyredreining av politikken, delvis at arbeiderpartiet reorienterte seg, dels ved at globaliseringen stilte andre krav til norsk utdanning. (Langfeldt 2006)

Globalisering får direkte konsekvenser for skolen ved at de som kommer ut i arbeidslivet nå må forholde seg til en global konkurranse. Den stiller stadig større krav til effektivitet og produktivitet. Læreplanene må reflektere dette, skriver Langfeldt.

Globaliseringen får indirekte konsekvenser. De internasjonale undersøkelsene, PISA og TIMSS som eksempler, danner et sammenlikningsgrunnlag mellom landene. Ettersom man ennå ikke vet hva som best knyttes til utvikling i konkurransekraft, kopierer man foreløpig de landene som får best resultater i disse undersøkelsene.

Verdiskapning og økt konkurransekraft er betydningsfullt i dagens internasjonale samfunn. I Lisboaerklæringen er utdanning nevnt spesielt som et av de sentrale midler for at Europa skal bli den ledende verdiskapningsregion i verden. Unesco og OECD har lenge arbeidet med å skape økt transparens i sammenligninger mellom nasjoner. Slike initiativ er med på å sette dagsorden for de forskjellige nasjonene. (Langfeldt 2006)

Nyliberalismen har påvirket skolenes drift. Finansielt og organisatorisk er skolene nå integrert i den kommunale forvaltning og introdusert for målstyring som ideal for forvaltningens styring. I NOU 10:2002 "Førsteklasses fra første klasse" så en på kvalitet i opplæringen i tre ulike aspekter: Strukturelle, prosessuelle og resultatmessige kvalitetsaspekter.

Langfeldt drøfter dette opp mot den økte vekten på resultater, som accountability – ansvarsplikt / resultatstyring, som nå er et faktum. Spørsmålet om hvem som velger målene er vel plassert i endringen skolen har hatt fra et vidt resultatbegrep til vektlegging av målstyring, skolene har i denne tiden fått et smalere resultatbegrep enn de har hatt.. (2006:258) Målstyringens problem er: Hvem velger målene?

Resultatstyringens problem: Hvilke resultater er viktige? Accountability-bevegelsen internasjonalt har insistert på at det er elevenes resultater som må stå i sentrum av arbeidet med å forbedre skolen, men i Norge har vi foreløpig ikke fulgt den anglo-amerikanske accountability-tradisjonen særlig langt. Skolenes resultater blir i økende grad kriteriet for om opplæringen har vært likeverdig og tilpasset, slik den skal være i følge Opplæringsloven og læreplanene. Vektleggingen av resultater og ikke minst tydeliggjøringen av at noen resultater er viktigere enn andre som kvalitetsparameter for opplæringen, representerer en forskyvning. Den gjør det vanskeligere å holde fokus på strukturkvalitet og prosesskvalitet, selvstendige kvalitetsaspekter som ikke kan reduseres til elevenes prestasjoner. (Langfeldt 2006)

Vi har også fått Skoleporten. Alle kan nå i prinsippet se hva som innrapporteres, styringen gjennom Skoleporten består i hvilke data som presenteres som grunnlag for kommunikasjon. Det diskuteres hva som er verdien av kommunikasjonen Skoleporten åpner for. Mindre enn 20% av rektorene i 2005 brukte Skoleporten som verktøy for å vurdere egen skole, sammenligne seg med andre skoler eller finne ideer til utvikling av egen skole. Majoriteten av rektorene mente at det som bidro til å øke elevenes læringsresultater var elevsamtaler og konferansesamtaler med elever og foreldre (Aas, Møller og Sivesind 2005). Langfeldt sier en her får demonstrert empirisk ulikheten mellom de som styrer og de som blir styrt. Skoleporten sees som et nødvendig redskap for skolene av Departementet, mens det ikke oppleves likedan fra skolenes side.

2.4 Refleksiv ledelsespraksis

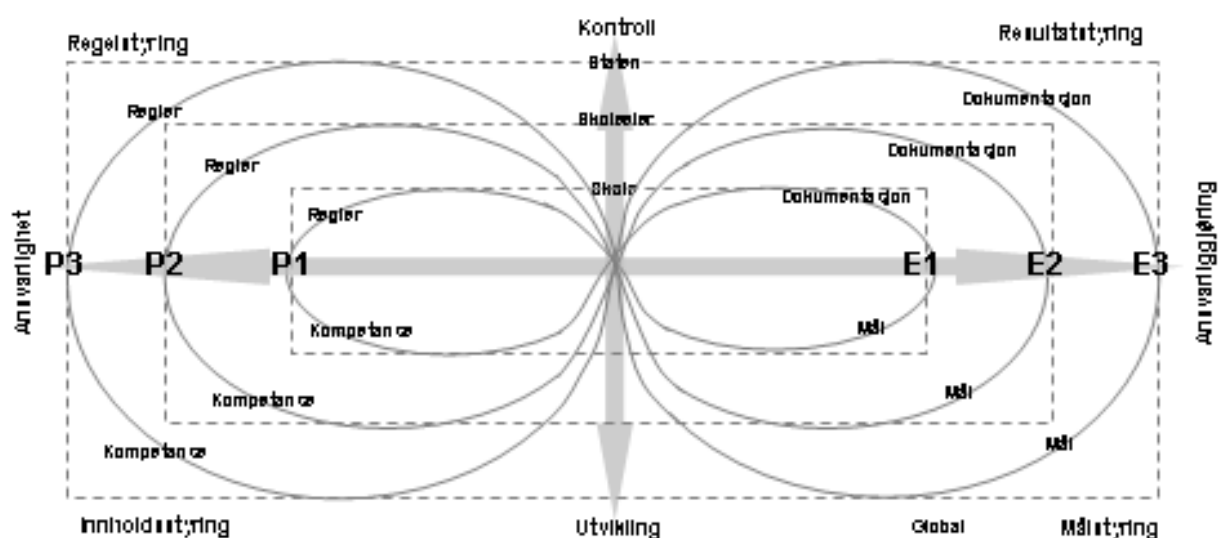
En refleksiv ledelsespraksis representerer på mange måter en ny form for ledelsespraksis, og som forutsetter bruk av vurderingsverktøy. I denne sammenheng inngår evalueringer i måten beslutningene fattes på. Mange forhold har betydning for hva som foregår i skolen. Evalueringer innbefatter skolen selv, men inngår også i andre sammenhenger som har betydning for det som skjer i skolen. ”Evaluering konstituerer noget.” skriver Dahler-Larsen i sin kommentar om ”Verdens første evaluering?” (Dahler-Larsen 2001:12). Det tolker jeg som at evalueringen er mer enn et nøytralt anliggende, at det skjer noe som ligner en verdsetting eller verdisetting i evalueringsprosessen.

En evaluerende praksis innebærer ikke minst å vurdere hva som er bra og mindre bra i forhold til skolens mål og oppgaver. Det er imidlertid ikke gitt at resultatene, gjerne i forhold til elevresultater, gjenspeiler undervisningskvaliteten slik det ofte framstilles i media. Evalueringsinstrumentenes egenskaper og også andre forhold har betydning for utfall av resultatene og elevenes læring, som er viktig og vanskelig å få fram. (Afsar, Skedsmo, Sivesind 2006). Sett i forhold til problemstillingen vil en refleksiv ledelsespraksis innebære å revurdere tradisjoner for læreplanutvikling i lys av nye vurderingssystemer. Det er relevant både på nasjonalt plan og lokalt i skolen.

Læreplanene er et ledd i den nasjonale styringen av skolen. Lov- og læreplaneverk vedtas på nasjonalt nivå, og der vedtas også forholdet mellom nasjonale prøver på den andre siden. Dette er to viktige – og gjensidig viktige- deler i ledelse av den statlige utdanningsforvaltningen (Afsar m.fl. 2006: 219). På kommunalt nivå vedtas brukerundersøkelser og prøver i sentrale fag ut fra programmer utviklet av skoleeier, mens på skolenivå foregår en rekke vurderinger av undervisning og for læring i forhold til mål som har sitt utgangspunkt i skolens utviklingsplaner. Alle disse vurderingene må altså foregå i forhold til mål som har utgangspunkt i skolens og kommunens utviklingsarbeid og lokale planer. Evalueringene og planarbeidet som foregår på et nivå vil være gjensidig avhengig av hva som defineres av andre nivåer. Evalueringenes og planarbeidets gjensidighet strekker seg kanskje inn i innføringen

av læreplanen Kunnskapsløftet, der resultatene fra de nasjonale prøvene man hadde rett før Kunnskapsløftet ble vedtatt har innvirkning på hvilke valg man gjør i innføringen av denne nye læreplanen. Ut fra teorien som er produsert i dette kapittelet om gjensidighet mellom planer og evaluering, ville det være sannsynlig at det var slik i skolen.

Det er laget en figur som godt beskriver disse nivåene for beslutninger, evalueringer på forskjellige systemnivåer og kunnskapsutvikling. (ibid 217) Den beskriver godt, synes jeg, de prosessene som jeg også tenker må være i gang for evaluering og læreplaner. Jeg tar den derfor inn som illustrasjon her.



Figur 1 Refleksiv evaluering og kunnskapsutvikling i utdanningssystemet (Afsar, Skedsmo, Sivesind 2006: 217)

Modellen peker på samspillet mellom ulike nivåer og midler i ledelse av utdanning. Forfatterne henviser blant annet til statsvitenskapelig litteratur som kommenterer

nettopp forholdet mellom stat, kommune og institusjoner lokalt. Rektanglene i modellen skiller mellom tre beslutningsfelt. Staten, vist til i ytterste rektangel, tar beslutninger om skoleeier som er vist til i midterste rektangel. Skolen, vist til i innerste rektangel, forholder seg til begge nivåer. Endringene på dette nivåer viser både til stat og kommune men er alltid avhengig av prioriteringer som gjøres gjennom eget utviklingsarbeid. Det kan for eksempel gjelde bruk av evalueringsresultater som tas inn i skolens planleggingsarbeid. Modellen viser hvordan skolen står i samspill med ytre instanser som har både rettigheter til og interesse av å styre. Skolen er slik sett del av et nasjonalt og kommunalt system men spiller samtidig en relativ rolle.

Disse styringsnivåene fungerer delvis som autonome organisasjoner med ulike oppgaver. De kan også operere på egne vilkår uten synergi med hverandre. Det synliggjør dilemmaer og utfordringer ledere må håndtere ved å velge hva som skal være utgangspunktet for beslutninger og hvordan de skal avveies mot andre hensyn. En slik håndtering av utfordringene og valgene som må tas vil da skje i form av refleksiv ledelse (Afsar, Skedsmo, Sivesind, 2006: 218). Dette vil jeg trekke inn mot mine funn i analysekapittelet.

Den horisontale dimensjonen i modellen omhandler forholdet mellom den profesjonelle myndigheten eller ansvarligheten som ledere og lærere har i kraft av sin rolle og kompetanse, og de mål og resultater de stilles til ansvar for. Dette peker også på behovet for at forholdet mellom myndighet og ansvarlighet på den ene siden og ansvarliggjøring på den andre siden avveies på en god måte. Slike forventninger skapes gjennom programmene som det vises til på venstre side av modellen, og evalueringer, høyre side av modellen (Afsar, Skedsmo, Sivesind 2006: 218, Hopmann 2003). Dette perspektivet i modellen er også interessant å sjekke ut mot mine funn, og det er også egnet for å analysere fra hverdagen til lærere og skoleledere som opplever et trykk fra mange hold i forhold til forventninger til dem og evalueringer i skolen.

Ringene i modellen og forholdet mellom de ulike saksfeltene som ledere og lærere tar beslutninger om, beskriver refleksiv ledelse. En slik ledelsesform inngår i alle beslutningsfeltene som utdanningssystemet består av. Prosessen handler om å bruke evaluering på ulike nivåer (E1, E2, E3) og planlegging (P1, P2, P3) på tilsvarende måte. Saksfeltene referer til ulike styringsformer som regelstyring, resultatstyring, målstyring og innholdsstyring. Disse styringsformene sees i forhold til utvikling og kontroll, og ansvarlighet og ansvarliggjøring som er de sentrale distinksjonene for analyse (Afsar m.fl.2006:210). Denne modellen, Fig.1 her, beskriver at vi iakttar dokumentasjon av virksomhet og resultater, øverst til høyre, mens vi fokuserer på organisasjonens mål, nederst til høyre, knyttet opp mot målstyring som prinsipp. Øverst til venstre vises det til forholdene som er basert på formaliserte midler for regelstyring som gjelder lovregulerte forhold basert på normer for styring av utdanning. Nederst til venstre omtales ulike typer av kompetansearbeid knyttet til innholdsstyring (Afsar m.fl. 2006:218).

Gjennom denne modellen kan man belyse hvordan det på nasjonalt plan tas beslutninger om forholdet mellom nasjonale prøver på den ene siden og lover og læreplaner på den andre. Kommunalt kan den belyse utforming av brukerundersøkelser og prøver i sentrale fag i et program utviklet av skoleeier, kommunen. På skolenivå kan den illustrere vurderinger av undervisning og læring, utformet og gjennomført i forhold til skolens mål. Disse er kommet fram gjennom arbeid med utviklingsplaner og annet planarbeid. Alt dette vil være avhengig av hva som defineres av andre nivåer (Afsar m.fl. 2006:219).

Gjennom denne modellen kan man se hva som inngår i refleksiv ledelse. Alle disse saksområdene må ivaretas og trekkes inn i bevisst kommunikasjon når beslutninger tas for at refleksiv ledelse skal skje. I min analyse vil jeg trekke denne teorien inn og se den på bakgrunn av mine innsamlede data. Det viktigste perspektivet i modellen vil for min oppgave være den horisontale linjen med sløyfene fra evalueringsnivåene og ansvarsplikt, eller ansvarliggjøring, til planleggingsnivåene og ansvarlighet. Det er også klart at de andre delene i modellen påvirker disse elementene, slik at alt i

prinsippet kan trekkes inn i en refleksiv ledelsesprosess. Det vil være interessant å se om mine funn kan underbygge denne modellen med tanke på ledelse og fungere som et analyseverktøy i tolkning og forståelse av mine funn.

2.5 Refleksiv styring i spennet mellom nivåer

Refleksiv⁵ ledelse skjer i samspillet mellom nivåer og ikke minst avhengig av hvordan aktører forholder seg bevisst til kommunikasjon og beslutningstaking som igjen er avhengig av hvordan læring skjer. Både for kommunalforvaltningens og velferdsstatens utvikling er og har læring mellom enkeltkommuner og mellom kommunene og statenvært en viktig prosess.. Kommuner lærer av hverandre og staten lærer av kommunene. Velferdsordninger som er blitt utviklet i kommunene, har blant annet vært viktige i utviklingen av velferden. Begrepet velferdskommunen fanger opp denne utviklingen (Grønlie 2004). Læring mellom kommuner med og uten statlig tilrettelegging er et viktig satsingsområde i kommunesektoren. Staten har gjennom KOSTRA et verktøy der det er lagt til rette for sammenligning kommunene imellom. Dette verktøyet kan brukes til sammenligninger i mange hensikter. Dette kan blant annet bidra til at kommuner som ser at de har svakere prestasjoner eller sagt på en annen måte, dårligere resultater, enn kommuner det er naturlig å sammenligne seg med, får gode ideer og kan starte omstillingsprosesser med inspirasjon fra det som er gjort i kommuner som presterer bedre. Effektivitetsnettverkene er ledet av KS. Kommunal- og Regionaldepartementet deltar og støtter tiltaket som er bygget på ideen om at kommuner kan lære av hverandre. (NOU 2005:6) Dette benevnes gjerne som utvikling etter prinsippet ”best practice.”

Denne form for endring kan også omtales som refleksiv styring dersom det skapes en bevissthet om beslutninger i forhold til egen praksis. Baldersheim (1998) omtaler denne form for styring på følgende måte, sitert i NOU 2005:6, kap.5.3.4:

⁵ Dette kapittelet er basert på kapittel 5.3 i NOU 2005:6 Samspill og tillit

”Gjennom refleksiv styring kan staten spele med i lokal meningsdanning på ein måte som er utviklingsdrivande både for staten og kommunane. Refleksiv styring inneber å etablere målestokkar og standarder som innbyggjarane, politikarane og administrasjonen kan vurdere dei kommunale prestasjonane mot. Slike målestokkar vil ofte ha form av samanlikningar mellom kommunar, gjerne ut frå standarder sett av føregangskommunar. Dei vil dermed gi andre kommunar noko å strekkje seg mot. Gjennom å publisere slike standarder kan det skapast ein offentleg debatt i den enkelte kommune og eit press i retning av forbetring eller utvikling i ein bestemt retning, evt eit krav om å få tilbod av eit visst slag. Preferansar og meiningar blir altså påverka indirekte, som ein refleks av og refleksjon over samanlikningane og debatten, difor nemninga ”refleksiv styring”.(Baldersheim 1998)

Ulike tilbakeføringsmekanismer og refleksiv styring reiser imidlertid en rekke spørsmål. Behovet for regelforenklring kan tenkes å kollidere med ønsket om å kunne sammenligne kommunene. Sammenligning skaper behov for flere og mer detaljerte rapporteringsregler som i neste omgang kan føre til standardisering av tjenesteproduksjonen. For å kunne sammenligne, bør kommunene produsere de samme tjenestene noenlunde likt og for å kunne rapportere, må en tilpasse seg et standardisert rapporteringssystem. Et annet aspekt er at omfattende rapporteringssystemer er ressurskrevende. Spesielt gjelder det hvis det utover regnskapsdata også skal rapporteres data om kvaliteten på kommunal tjenesteproduksjon.

Læringsperspektivet er grunnlaget for refleksiv styring så vel som ledelse. Kommunene lærer både ved å vurdere egne prestasjoner over tid, og gjennom å sammenligne seg med andre kommuner. Dette kan bidra til positive omstillingsprosesser, men også til at kommunesektoren blir mer ensartet og at alle kommuner nærmer seg gjennomsnittskommunen. At det blir slik trenger ikke være et mål. Det kan også være et mål at kommuner ikke ønsker å bli mer like, men heller velger egne lokalpolitiske prioriteringer som gjør at kommunene er gode på noen tjenester og heller nedprioriterer andre ulikt hva andre kommuner gjør.

Den refleksive styringen mellom stat og kommune har i senere tid blitt utviklet gjennom avtaler om kvalitetsutvikling. Dette er et ledd i konsultasjonsordningen mellom KS og regjeringen, der utgangspunktet er en videreføring av det arbeidet kommunene har lagt ned gjennom Effektivitetsnettverkene. Arbeidets siktemål og utfordring består i å finne en god balanse mellom nasjonal standardisering og lokale utviklingsbehov. (NOU 2005:6)

Sett i forhold til problemstillingen min vil flere nivåer ha betydning for hvordan ledelse skjer i skolen. Det gjelder både valg av ledelsesstrategier og hvordan læreplanutvikling endres i lys av nye vurderingsystemer. Hvordan administrative krav sees i forhold til pedagogiske spørsmål er igjen avhengig av hvordan aktørene forholder seg til de strukturelle forventningene. Dette tas opp av Amanda Sinclair (1995).

Hun beskriver to forskjellige diskurser som hun belyser ansvarsplikten med og som kommer som resultat av endringene med vurderingssystemer. Hun har funnet en strukturell diskurs og en psykisk diskurs, og hun hevder at dette gir mulighet til å ha motsatte følelser til ansvarsplikten. Den strukturelle diskursen handler om ytre forventninger og krav og da snakkes det i termer som for den tekniske delen av en rolle, kontrakt eller system. Den psykiske diskursen er fortrolig og fylt av fortellinger og konkrete beskrivelser. Det er med andre ord snakk om to forskjellige mønstre i bruken av begreper som blir brukt til å beskrive ansvarsplikten.

Jennifer O'Day (2002) beskriver ansvarsplikt som en byråkratisk ansvarsplikt og en profesjonell ansvarsplikt. Det er med bakgrunn i hvordan man står til ansvar over for et overordnet nivå knyttet til byråkratiet og overfor yrkesprofesjonen man er i knyttet til det profesjonelle

Hva er det skolen empirisk sett legger vekt på? Utviklingen har muligens ikke kommet veldig langt på dette området i Norge, slik også Bachmann og Sivesind konkluderer med (2008). Skolen har nettopp gått inn i en nye epoke med ansvarsplikt som på engelsk kalles accountability. Brukes evalueringsresultatene i utvikling av organisasjonen? Dette er et interessant spørsmål som også inbefatter et begrep om

refleksiv ledelse. Videre er det også interessant å finne ut om kommunen har som betydning for hvordan ledelse skjer i skolen som impliserer byråkratisk ansvarsplikt. Dessuten kan ansvarssystemer føre til skoleutvikling forutsatt at det man blir stilt til ansvar for er relevant for dem som arbeider med undervisning og læring (Eggen 2006: 63, O'Day 2002). I dette tilfellet handler det om en profesjonell ansvarsplikt.

2.6 Resultatbegrepet i skolen

Et siste forhold som bør nevnes i forbindelse med temaet om refleksiv ledelse er globaliseringen som har konsekvenser for ledelse i skolene. Globaliseringen får direkte konsekvenser i forhold til skole ved at den enkelte som skal ut i arbeid må hevde seg i forhold til en global konkurranse, en konkurranse som stiller stadig sterkere krav til effektivitet og produktivitet. De nasjonale læreplanene vil også reflektere slike forventninger.

Globaliseringen får indirekte konsekvenser for det som Langfeldt kaller "speilingshypotesen" (Langfeldt 2006: 256). Den går ut på at "så lenge ingen land vet hvordan utdanning best kan knyttes til utvikling i konkurransekraft, og så lenge land som har et nyttebasert kunnskapssyn synes å lykkes i konkurransen, vil en måtte kopiere de landene som ser ut til å lykkes best. De internasjonale undersøkelsene (PISA, TIMSS, CIVIC etc.) danner et speil som landene sammenligner seg i", (Langfeldt 2006:256), og som knytter seg til det jeg tidligere har kalt "best practice." Langfeldt sier at hvis han skulle fremheve noen overordnede trekk som har påvirket skolen med tanke på styring av utdanning, mener han det er tre forhold som bør nevnes: "Endringer i skolens finansielle system, skolens integrering i den kommunale forvaltning og introduksjon av målstyring som ideal for forvaltningens styring". (Langfeldt 2006 :257)

Endringene i den statlige styringen av grunnskolen i Norge kan beskrives som endringer på to nivåer, i følge Langfeldt. (idib:257) Det er iverksatt endringer for å tilpasse seg reglene for overordnede spilleregler for offentlig forvaltning. Samtidig er

det endringer spesifikt knyttet til grunnutdanningen. Det handler om ”Strukturelle, prosessuelle og resultatmessige kvalitetsaspekter”, som det skrives om i NOU 2002:10, ”Førsteklasses fra første klasse”. Tradisjonelt sett har ledere i skolen forholdt seg til et vidt resultatbegrep. Vektlegging på målstyring og økt vektlegging av elevenes resultater representerer en innsnevring i så måte, til et smalere resultatbegrep. Et hovedproblem for målstyring er: Hvem velger målene? Et hovedproblem for resultatstyring er: Hvilke resultater er viktige?

Det ble høsten 2003 gjort et første forsøk på innføring av nasjonale prøver i Norge, i matematikk, lesing, skriving og engelsk. Det å sette søkelys på noen av de resultatene skolene skal oppnå, skaper en forgrunn, det tydeliggjør hva skolene skal arbeide mot. Lansering av nasjonale prøver gir et tydeligere resultatbegrep, skriver Langfeldt (s 258).

Langfeldt drøfter denne endringen i forhold til spørsmålet om tilpasset opplæring og inkludering . Accountability-bevegelsen har fått stor oppmerksomhet internasjonalt, det insisteres der på at det er elevenes resultater som må stå i sentrum for arbeidet med å forbedre skolen. Vi i Norge har ikke fulgt den anglo-amerikanske accountability-tradisjonen særlig langt. Vi har elevenes rett til 12-års skolegang uten at elevenes resultater spiller inn for at de får plass på videregående opplæring (ibid:259).

Når vi nå har økende fokus på resultatoppnåelse, står dette i et spenningsforhold til tilpasset opplæring innenfor klassens rammer. Det er en sjanse for at denne resultatfokuseringen kan føre til at flere elever blir skilt ut til spesialundervisning. Elevenes resultater og skolens resultater er nå mer i fokus, og det spørres om hvordan likeverd skal etterprøves i dette.

Bidrar økt vekt på målbare resultater i skolen til å endre skolars praksis og prioriteringer? Svaret på dette spørsmålet avhenger av en refleksiv ledelsespraksis. Når man drøfter dette aspektet, må man i følge Langfeldt også belyse hvorfor

samfunnets krav til skolen endres, hva endringene består i og hvordan kravene melder seg for skolene (Langfeldt 2006:76).

Resultatkravet til skolene er blitt tydeligere, noen resultater fremheves som viktigere enn andre og blir overvåket gjennom nasjonale tester: Ferdigheter i lesing, skriving, regning og engelsk. Staten gir også beskjed om at det er krav til læringsmiljøet gjennom læringsplakaten, og det tolkes som et smalt og et vidt resultatbegrep. Hva så, når resultatkravene endres slik, hvordan endrer grunnlaget for ledelse seg i skolen? (Langfeldt 2006 :77).

3. Metode

3.1 Introduksjon

”En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.” (Andersen 2008:5) Dette er et sitat av Aubert, og Andersen benevner det som en pragmatisk grunnholdning til forskning. Jeg definerer mitt prosjekt innenfor denne tradisjonen i et nytteperspektiv. Jeg tror det er nyttig å finne svar på min problemstilling i forhold til å arbeide som rektor i grunnskolen. Det er nyttig i forhold til å forstå noen av holdningene skoleledere og lærere har til tester og nye læreplaner, og å forstå handlinger som kan følge av dette. Jeg mener også det må ha nytteverdi i arbeid med skoleutvikling, der bruk av testresultater som ledelsesverktøy og innføring av nye læreplaner er i fokus.

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Jeg velger kvalitativ tilnærming til problemstillingen. Jeg vil samle inn data i form av tekst gjennom intervju. Jeg mener at gjennom intervjumetode vil jeg belyse min problemstilling på best mulig måte. Jeg ville ha skolelederes holdninger og meninger om temaet jeg hadde valgt for min oppgave. Årsaken til at jeg valgte intervju som metode, var ressursbruk og tidsfaktor, mens jeg også ble overbevist om at intervju ville gi meg god nok informasjon om skolelederes holdninger og om problemstillingen.

Definisjonen på kvalitativ forskningstilnærming baseres blant annet på hvordan datainnsamlingen skjer gjennom valg av undersøkelsopplegg (Grønmo i Holter og Kalleberg 1996). Kriteriet som skiller mellom kvalitativ og kvantitativ forskning er hvilke egenskaper vi er ute etter ved de dataene vi samler inn (Sivesind 1996) og skiller mellom kvalitativ og kvantitativ forskning gjennom å presisere egenskapene til

dataene som samles inn. Kvalitative data uttrykkes først og fremst i tekst, mens i den andre enden av skalaen finner vi kvantitative data som er metriske data, tall. (Grønmo i Holter og Kalleberg 1996:74). Begrunnelser, altså meningen med og grunnene til at folk handler som de gjør, fanges best inn ved hjelp av kvalitative data. Derfor vil jeg bruke intervjuer i min forskning, det vil være interessant i denne sammenhengen å høre hva som oppleves av de intervjuede i mine temaer. Dette er omtalt i Kvales bok om "Det kvalitative forskningsintervju" (Kvale 2003) og som har dannet en sentral referanseramme for min planlegging og gjennomføring av intervjuene.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitative forskningsmetoder innebærer bruk av flere kilder som for eksempel feltstudier, feltobservasjoner og videoopptak, men jeg vurderte dette som ikke relevant for min problemstilling.

Steinar Kvale har skrevet om Intervjuforskningens syv stadier. (Kvale 2002:46)

1. Tematisering. Formuler formålet med undersøkelsen.
2. Planlegging. Planlegg studien, og ta hensyn til alle syv stadier.
3. Intervjuing. Utfør intervjuene på grunnlag av en intervjuguide.
4. Transkribering. Klargjør intervjuet for analyse. Transkribere fra muntlig tale til skriftlig tekst.
5. Analysering. Bestemme hvilken analysemetode som er best egnet.
6. Verifisering. Undersøk intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.
7. Rapportering. Undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier og etiske regler i et lesbart produkt.

Mye er avhengig av godt arbeid på de to første punktene, tematisering og planlegging, for et godt arbeid videre i undersøkelsen. Mitt tema for oppgaven ble knyttet opp mot nasjonale og internasjonale testers betydning for innføring av nye læreplaner og om dette førte til en annen type ledelse på skolene enn det hadde vært behov for tidligere. Jeg var først interessert i hvordan testresultater påvirket skolene, men ble også raskt interessert i om og hvordan resultatene ble brukt i innføringen av nye læreplaner. Jeg også informert om ASAP-prosjektet, der en del av prosjektet var nettopp denne problemstillingen.

Dette var en prosess som var utviklende for min problemstilling i oppgaven, jeg hadde flere innfallsvinkler før jeg endte opp med hvordan testresultatene i nasjonale og internasjonale tester påvirker innføringen av nye læreplaner. Det ble i tillegg interessant å se på ledelsesformer som passet inn i denne nye kulturen, evalueringskulturen. Refleksiv skoleledelse ble til slutt et hovedfokus i min oppgave. Dette siste temaet var ikke satt da intervjuguiden ble laget, men kom til i etterkant, som følge av prosessen i oppgaveskrivinga.

Jeg bestemte meg også for utvalg før jeg laget intervjuguiden, det måtte være en rektor og et plangruppemedlem på skolene som skulle intervjues. Dette hadde betydning for spørsmålsstillingen, mente jeg. Jeg kommenterer videre om utvalg av respondenter i avsnittet om utvalg senere i denne oppgaven. Jeg fulgte utviklingen i PISA, PIRLS og Nasjonale prøver-diskusjonene. Disse gikk høyt da jeg laget intervjuguiden min, og jeg ble inspirert av diskusjonene.

I tillegg var det mye snakk om resultatene for generelle læringsstrategier hos norske elever var dårligere enn land vi ville sammenligne oss med, og også dette ble jeg opptatt av å få med som en del av oppgaven på det stadium som intervjuguiden ble laget. Dermed ble temaene nasjonale prøver, internasjonale tester, testresultater og nye læreplaner. Jeg ville finne ut noe om testresultaters påvirkning på måten nye læreplaner ble innført på, og om det påvirket innholdet i de lokale læreplanene. Jeg inkluderte også læringsstrategier i intervjuet. Overskriftene i intervjuguiden min ble dette :

-
- Nye læreplaner
 - Evalueringer
 - Læringsstrategier (i oppgaven legger jeg vekt på tilrettelegging av undervisning og læring og ikke på læringsstrategier spesielt)

3.2 Design

Mitt arbeid besto av fire intervjuer på to skoler, og jeg valgte case-studie som metode. Jeg har undersøkt to skoler, og det ga funn som gjorde det aktuelt å bruke sammenlignende case-design, komparativ case-studie. I intervjuene jeg gjennomførte på skolene, som viste seg å være forskjellige på mange måter, kom det fram informasjon som det ville være interessant å bruke dette designet i forhold til. Konklusjonene kunne da bestå i å løfte fram likheter i ledelse og i holdninger til testresultater til tross for forskjelligheten i kultur ved de to skolene. Jeg tenker at kultur er et viktig analyseaspekt, fordi det betyr mye for arbeidet med skoleutvikling. Det at skolen har et lærerkollegium som er utviklingsvillige, nysgjerrige og gjerne vil prøve nye ting kontra et kollegium som er skeptiske, synes det er for mange baller i luften og ikke gjerne vil endre praksis, er interessant. Kanskje kan dette vise seg for eksempel i forskjeller i læringsutbytte hos elevene, holdninger til de nye læreplanene og holdninger til kommunens satsingsområder.

3.3 Begrunnelse for metodevalget

Terminologien, ”case” – eller det svenske ”fall-studier”, understreker betydningen av det enkelte tilfelle. I mitt studium der kun to skoler har vært gjenstand for undersøkelse, betyr dermed den enkelte skole mye i mitt arbeid. Det passer derfor veldig godt med ”case”. Kvalitativ og kvantitativ forskning er blitt framsatt som motpoler i vitenskapelig arbeid, likedan er statistiske og ikke-statistiske studier. Case-studier er til tider blitt holdt som mindre vitenskapelig enn mange andre metoder. Et hovedsynspunkt hevder case-studiers utilstrekkelighet og sier at de i beste fall er en pre-vitenskapelig støttedisiplin (Andersen 2008:13). ”Et annet hovedsynspunkt

fremhever case-studier som den virkelige vitenskapelige metoden nettopp fordi ambisjoner om generalisering og hypoteseprøving avvises”. (Andersen 2008:13). Andersen fortsetter slik om det tredje synspunktet:

Et tredje standpunkt legger vekt på arbeidsdelingen mellom case-studier, eller kvalitative studier, på den ene siden og kvantitative studier på den andre siden. Case-studier sees på som en hovedleverandør av nye ideer som kan prøves ut i kvantitative studier: ”For å sette det på spissen: Kvalitative metoder er overlegne i forbindelse med å produsere nye vitenskapelige synspunkter eller ubegrepne tanker, mens kvantitative metoder ofte fungerer som en revisjonsavdeling”. (Holter 1982:11) (Andersen 2008:14)

Generalisering er holdt fram som problematisk når case-studium brukes som forskningsmetode. Robert Yin framhever case-studiet og sier at det er ikke statistisk, men analytisk eller teoretisk representativitet som case-studie-generalisering hviler på. Han mener det må sees som en slags kvasieksperimenter (Andersen 2008:14). ”Utfordringen da er i så fall ikke statistisk representativitet, men analytisk kontroll”. (Andersen 2008:54). Dette vil jeg legge vekt på i mitt prosjekt.

Komparativ case-studie er en svært variabel metodetilnærming. Det kan variere fra utforskende og beskrivende til teoretisk motivert hypoteseprøving. Min design vil være en blanding mellom a-teoretisk og teoretisk fortolkende studie, i og med intervjuene avslører det unike ved den enkelte skole og sammenlikningen vil trekke fram forskjeller og likheter, samt at teori vil trekkes inn for å fortolke og forklare det som studeres. Jeg finner variasjonene mellom de to skolene, og ikke minst finner jeg i min studie det som tross alt er likt mellom dem. Ved å fokusere på ulikheter i utfall, vil dette kunne årsaksforklares på samme måte som likheter i utfall vil kunne forklares ut fra lokale forutsetninger og teori. Jeg håper at min studie vil, slik Andersen beskriver det, med beskrivelse av likheter og forskjeller åpne opp for en dynamisk fortolkning og gå videre i en systematisk teoretisk fortolkning der mine observasjoner knyttes til etablert teori. (Andersen 2008:97). I mitt prosjekt vil denne teorien knytte seg til ledelse og refleksivitet i bruk av evalueringsresultater for læreplanutvikling.

Metoden, som jeg velger, vil kunne beskrives som induktiv, i og med undersøkelsen er drevet av et ønske om å forstå og analysere fenomener man står overfor. I mitt tilfelle er det å finne ut hvordan testresultater i skolen brukes i prosessen med innføringen av nye læreplaner. Jeg antar at det er både likheter og forskjeller på skolers muligheter, vilje og interesse for å bruke disse resultatene i aktiv skoleutvikling, at det varierer på flere dimensjoner. Jeg antar også at dette vil kunne struktureres med å legge vekt på noen utvalgte hovedvariabler valgt ut fra etablert teori. Likevel vil jeg også se etter likheter som fremkommer på tross av ulike skolekulturer.

3.4 Utvalget

Utvalget ble drøftet sammen med en forsker på UiO, som hadde kontakt med kommunen som ønsket undersøkelser på vurdering. I møte med denne kommunen, ble jeg presentert for to skoler de ønsket jeg skulle gå inn i med min problemstilling.

De ga lite informasjon om skolene, men de var interesserte i at jeg undersøkte disse to skolene. Jeg oppfattet dem som om jeg burde stille med lite bakgrunnskunnskap og blanke ark når jeg startet undersøkelsen, hvilket jeg gjorde. Jeg la fram et skriv jeg hadde laget til skolene for kommunerepresentantene, der jeg la fram problemstillingen og hensikten med arbeidet mitt. Dermed var kontakten oppnådd og arbeidet var i gang. Jeg studerte tilgjengelig informasjon om skolene på Internett. Det var to barneskoler fra ulike områder i kommunen. Begge skolene hadde valgt på ulikt grunnlag å starte med innføring av Kunnskapsløftet før det var pliktig å innføre det. Skolene var ulike med hensyn til resultater fra nasjonale prøver, erfarte jeg, de hadde forskjellige resultater på de nasjonale prøvene høsten 2005, den ene veldig høy skåre, den andre lav. Jeg syntes dette var interessant, spesielt i forhold til forskjelligheten i prøveresultatene. De hadde ulike sosiokulturelle forutsetninger ut fra området de lå i, de rekrutterte fra ulike miljøer i kommunen, Volden skole fra hjem der mange hadde høyere utdanning, den andre fra ”noen deler av bygda hvor befolkningssammensetningen er veldig A-typisk”, som rektor ved denne skolen

beskriver det. Jeg tolker det som at det i disse hjemmene ikke er godt utdannete foreldre, det kan best beskrives som at det er et rent arbeidsmiljø, at det er få akademikere som bor i skolekretsen til Myra skole.

Det var, slik jeg oppfattet det, forskjeller i skolekulturen ved de to skolene. Skolene var omtrent like store, omtrent like mange ansatte og like mange elever. Den ene skolen hadde rektor som hadde vært der i 10 år, den andre skolen hadde sin sittende rektor på 2. året. Begge skolene hadde skolefritidsordning. Begge skolene hadde gode fysiske lokaliteter.

3.5 Informanter

Jeg valgte å ha to informantgrupper på skolene, jeg ville intervju rektor og et plangruppemedlem. Dette var for å få et ledelsesperspektiv og et perspektiv fra en lærer som jeg tenkte kunne være mer enn gjennomsnittlig interessert i skoleutvikling. Det var viktig for meg å få belyst hvordan flere parter på skolen opplevde temaene som var satt opp for prosjektet. ”I enkelte intervjustudier vil det være hensiktsmessig å anvende mer enn en informantgruppe”. (Dalen 2004:56) Informanten fra plangruppa ble plukket ut av rektor på skolen. Det var interessant å registrere forskjell på rektorenes valg av informanten fra plangruppa. Skolene er på mange måter forskjellige, det vil være interessant å se likheter og forskjeller i oppfatninger og uttrykk både på de ulike nivåene innad på skolen, mellom skolene og også større, mer generelle, likheter og forskjeller mellom skolene. Det vil også være interessant å drøfte hva som ligger til grunn for det jeg finner av likheter og forskjeller, og hvordan det utspeiler seg i arbeidet med lokale læreplaner.

3.6 Framgangsmåte

Jeg var først og fremst opptatt av prosessen med innføring av nye læreplaner. Jeg ville se hvordan nasjonale og internasjonale evalueringsresultater påvirker denne prosessen, både i skolens utviklingsarbeid og i lærernes planarbeid. Jeg har vært

særlig oppmerksom på *læringsstrategier* fordi jeg mener dette er interessant i skoleutvikling generelt og mht den nye læreplanen, men har endt opp med å vektlegge tilrettelegging av undervisning og læring mer generelt.

Intervjuene

Jeg hadde både skriftlig og muntlig kontakt med skolene i forkant og avtalte tidspunkt for intervjuene. Intervjuguiden ble ikke sendt ut på forhånd, men et brev som presenterte meg og min problemstilling ble sendt dem i forkant av intervjuene. Intervjuene ble gjennomført på skolene, en dag for hver skole. Jeg satte en ramme på en time for intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført strukturert, i en god tone og med god kommunikasjon med intervjuobjektene. Det ene intervjuet tok noe lengre tid enn de tre andre.

Intervju med rektor og et plangruppemedlem var mitt ønske for informanter. På den ene skolen intervjuet jeg rektor og en lærer som var med i en ekspertgruppe i kommunen, og på den andre skolen var det rektor og et plangruppemedlem som ble intervjuet. Jeg valgte å ta opp intervjuene på bånd, for så å transkribere dem.

Jeg la vekt på at intervjuene skulle gjennomføres så likt som mulig, men jeg var samtidig åpen for oppfølgingsspørsmål i forhold til interessante temaer som måtte komme opp underveis. Jeg la intervjuene så nær hverandre i tid som mulig, og de ble gjennomført i november 2005. Ut fra de ulike typer intervjuer, valgte jeg semistrukturert eller halvstrukturert intervju (Dalen 2004:29). Dette er den mest benyttede formen for intervju, i følge Dalen. Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd. Jeg utarbeidet en intervjuguide der temaene som var sentrale i oppgaven var sentrale. Jeg kontrollerte spørsmålene for å ikke være ledende, selv om informantene sikkert likevel kunne oppfatte dem slik på grunn av mediefokus på forskjellige tester i skolen i samme tidsrom som intervjuene ble gjennomført. Jeg forsøkte å lage spørsmålene tydelige, men åpne, og jeg forsøkte å bygge opp intervjuet slik at noen spørsmål midt inne spisset formuleringer mot spesielt interessante områder i mitt prosjekt. Avslutningsvis

åpnet jeg fullt for at informantene kunne legge til hva de måtte ønske før intervjuet ble avsluttet og båndopptaket stoppet.

Da jeg intervjuet den ene skolen, skiftet jeg batterier i mikrofonen. Da jeg kom hjem og sjekket intervjuene, var det ingenting på båndet. Noe hadde gått galt med teknikken i det jeg satte inn nye batterier. Jeg tok kontakt med skolen få dager etter, og jeg fikk umiddelbart komme til nye intervjuer med de samme intervjuguidene til de samme to personene. Det var utrolig så hyggelige og forståelsesfulle de viste seg overfor en fortvilet masterstudent. Jeg merket meg at disse nye intervjuene ble litt kortere og litt mer presise i formuleringer enn de to første intervjuene. Nå var de jo forberedt på spørsmålene og temaene jeg kom med, i motsetning til første gang. Bortsett fra tidsfaktoren merket jeg ikke forskjell på holdninger og innholdet i svarene.

Etter at intervjuene var gjennomført, ble det en lang pause i mitt arbeid.

3.7 Bearbeiding av innsamlet informasjon

Jeg bestemte meg for at transkriberingen skulle være ordrett fra båndene. Jeg utførte alt skrivearbeidet selv, det ga meg en svært god innsikt i materialet jeg hadde fått, og dermed ble transkriberingen utført på samme måte for alle fire intervjuene. Jeg skrev alle gjentakelser, all nøling, men ikke kremting, hosting, pauser som kom underveis i intervjuet. Transkripsjoner er imidlertid i følge Kvale en skriftlig versjon av en muntlig prosess:

Transkripsjonen er en bastard, en hybrid mellom den muntlige diskursen som foregikk over tid, ansikt til ansikt i en levende situasjon – hvor det som ble sagt var rettet til en bestemt person som var til stede – og en skriftlig tekst som er ment for allment, fjernt publikum. (Kvale 2002:116)

Analysen av de transkriberte intervjuene ble gjenstand for en vurdering av hvordan dette best kunne gjøres. Jeg valgte å lage et skjema, et analyseskjema, eller en matrise, der jeg satte opp spørsmålene som ble stilt i en kolonne og sammenstilte

svarene på spørsmålene fra de forskjellige informantene – tekstutsnitt - for å kunne tematisere og deretter utvikle kategorier for generalisering, teori- eller begrepsdannelser. Horisontale og vertikale analyser av matrisen vil gi grunnlag for tematisering og kategorisering, dette kalles en temaorientert analyse (Sivesind 1996:249,251).

3.8 Data-analyse.

Analysen gikk parallellt med innsamlingen av informasjonen. Datareduksjon ble, til tross for at jeg valgte kun 4 informanter og to skoler, en prosess som under hele arbeidet ble mer arbeidskrevende enn jeg antok på forhånd. Prosessen med kategorisering fra transkripsjonene hjalp meg videre i arbeidet. Temaene jeg hadde valgt i intervjuet, ble grunnlag for leting i datamaterialet etter overskrifter for matrisene, grunnlag for kategorier. Jeg så at min interesse for læringsstrategier burde bli offer for datareduksjon og velges ut av rapporten, og jeg valgte å konsentrere meg om læreplan- og evalueringsspørsmålene. Likevel var det et stort arbeid å formulere de sentrale temaene og finne data som kunne settes opp i matriser for analyse.

4. Analyse

4.1 Presentasjon av skolene

Myra skole og Volden skole ligger i en stor kommune sentralt på Østlandet. De er omtrent like store, 360 elever på Volden og på Myra er det 350 elever. Det er ca 24 lærerårsverk på Myra, ca. 26 lærerårsverk på Volden skole. Begge skolene startet opp tidlig med Kunnskapsløftet, de innførte den nye læreplanen før den skulle være innført.

4.1.1 Volden skole

Volden skole jobbet med mappevurdering og elevvurdering med målark, og de valgte å gå inn for tidlig oppstart med ny læreplan fordi dette var viktige elementer i den nye planen. Rektor forteller at personalet på skolen har stor vilje til nybrottsarbeid og er gode til å ta nye ting. Hvis noen skal gå foran og innføre Kunnskapsløftet tidlig, så må det være denne skolen, mener rektor. Volden skole har hatt stor endring i elevtilgang, fra 700 elever for noen år siden, er skolen nå halvert til ca. 360 elever. Skolen rekrutterer elever fra et område der mange foreldre har høyere utdanning. Det er et nyetableringsområde, mange etablerer seg samtidig, og dermed er det mange unge familier med barn på samme alder. Det er en forklaring på den store svingningen i elevtallet på skolen.

Volden skole er organisert med rektor, inspektør, plangruppe og team. Rektor opplever å være den som leder i utviklingsarbeidet på skolen sammen med plangruppa, som fungerer som en arbeidsgruppe. En av inspektørene ved skolen er også en drivkraft i utviklingsarbeidet.

4.1.2 Myra skole

Myra skole skal flytte inn i nytt bygg samme høst som de vil starte med nye læreplaner. Rektor har brukt nytt skolebygg som argumentasjon for å begynne med nye læreplaner tidlig; nytt hus, nye planer. Skolen har ca. 350 elever. Skolen rekrutterer elever fra et etablert boligområde der få av foreldrene har høyere utdanning. Det er svært landlige omgivelser ved denne skolen. Skolen har en plangruppe, og en lærer i tillegg til rektor er med i en ekspertgruppe som skal være ressursperson for skolen i innføringen av nye læreplaner. Dette medfører fra kommunens side ekstra kursing og kompetanseheving som skal komme hele skolen til gode gjennom tilbakemeldinger og inspirasjon fra denne læreren og rektor.

4.2 Evalueringspraksis og bruk av verktøy

I dette kapittelet vil jeg beskrive skolenes evalueringspraksis og deres bruk av verktøy internt.

Skolene har begge faste programmer for kartlegging av elevenes læringsutbytte. Noe er fast på grunn av føringer fra kommunen, noe er nasjonale prøver, og noe er faste rutiner med kartlegging som man har internt på skolen. Dette fant jeg var ganske likt på begge skolene.

Volden skole

Skolen har jobbet systematisk siste skoleår før mitt intervju med å lage målark til elevvurdering etter mål fra den nye læreplanen. De har laget kartlegging for de grunnleggende ferdighetene i norsk, matematikk, engelsk og sosiale ferdigheter. I tillegg hadde de laget et system for kartlegging av læringsutbytte og oppfølging av alle elever, slik at de sikret seg at elevenes læringsutbytte var slik skolen ønsket det skulle være. I tillegg hadde de jobbet med elevsamtalen, å utvikle den til et verktøy i vurderingsarbeidet med den enkelte elev. Skolen hadde også planer for å bruke dette i utviklingssamtaler med foreldrene, slik at de også trekker foreldrene inn i målsetting

for sitt barn på skolen. Rektor var opptatt av at vurdering skulle gå som en rød tråd gjennom det hele, slik at det skal være en synlig sammenheng i det de driver med på Volden skole.

Jeg føler liksom nå at vi er i ferd med å få en sånn litt rød tråd gjennom hva som var jobbet med før jeg kom og hva som er gjort nå etter at jeg kom. Du kan si, i høst nå, så begynte vi med læreplaner.....Så har vi lagd et system på kartlegging og oppfølging av alle elever for å sikre at læringsutbyttet er slik vi vil. Og så har vi drevet og utviklet elevsamtalen som et verktøy i å nå et læringsutbytte, og dette med også å bruke utviklingssamtalen og koble inn foreldrene på de mål som vi setter for elevene, for elevenes utvikling. Så nå ser både jeg og lærerne veldig den røde tråden og at det er en sammenheng i det vi driver med (Rektor Volden skole).

Myra skole

Skolen var midt inne i en utviklingsprosess med hvilken type kartlegging de skulle ha for alle elever på alle trinn i norsk, matematikk og gjerne også i engelsk da jeg var der for mine intervjuer. De syntes ikke det var mange gode kartleggingsprøver å velge mellom. De så etter en type kartleggingsprøver som viste hvor eleven sto, hvilken kompetanse de hadde. Året før mitt intervju startet de med elevsamtaler, som skulle brukes til å stadfeste hvor eleven sto rent faglig. Skolen hadde også startet opp mappevurdering på noen trinn. Målet var at alle trinnene innen to år hadde mappevurdering for elevene. De hadde også innført målark i norsk og matematikk. Det var for å bevisstgjøre lærerne på at det måtte foreligge dokumentasjon på elevenes ferdigheter, fortalte rektor, og at dette også var allright å ha som dokumentasjon overfor foreldre på konferansetime og overfor elever for å fastslå om de var der de burde være.

Likheter og forskjeller

Begge skolene hadde system for kartlegging av elevenes læringsutbytte. Volden skole hadde systematisk arbeidet for å lage sine målark i norsk, matematikk og engelsk og få et overordnet system for å sjekke ut og følge opp elevenes læringsutbytte. Myra

skole hadde også jobbet med å lage et system for kartlegging, men de hadde søkt etter kartlegging som allerede fantes for å bruke til å sjekke ut elevenes læringsutbytte. Rektor uttalte også at det var viktig med kartlegging for å fastslå om elevene var der de burde være. Det var mindre refleksjon rundt oppfølging av elevenes læringsutbytte på Myra skole enn på Volden skole. Det virket som om Myra skole ikke var kommet så langt i denne tenkningen som Volden skole hadde kommet. Likheten var at begge skolene hadde et system for kartlegging, men at Volden skole var lenger framme i oppfølging av resultatene av elevenes læringsutbytte.

Modellen som jeg viser til i Fig. 1 oppgaven, beskriver at ledelse handler om:

vi iakttar dokumentasjon av virksomhet og resultater øverst til høyre i modellen, og å fokusere på organisasjonens verdier, normer og mål nederst til høyre knyttet opp mot målstyring som prinsipp. Øverst til venstre finner vi de til formaliserte midlene for regelstyring som lovregulerte forhold basert på normer for styring av utdanning. Nederst til venstre omtales ulike typer av kompetansearbeid. (Afsar m.fl. 2006 s 218)

Det ytterste rektangelet handler om ansvarliggjøring i skolen i forhold til statlige styring i form av forventninger. I følge modellen sjekker staten ut om skolene følger opp de statlige oppsatte mål gjennom evalueringer (E3) og så viser sløyfen til en planleggingsfase som handler om å ta resultatene inn i skolens planer på nivå P3, og planlegge i forhold til ansvarliggjøring overfor statlig styring.

Skolenes eget system for kartlegging sees i modellen på nivå E1, mens oppfølgingen i planlegging som følge av denne kartlegginga sees i modellen nivå P1. Skolene kan ikke befinne seg på et enten-eller-nivå i forhold til modellen, og det må arbeides med både planlegging og evaluering på alle nivåer, både horisontalt og vertikalt, for utvikle en refleksiv ledelsepraksis.

Ut fra mine analyser plasserer jeg Volden skole i stor grad på E1, som vil si at de jobber med evaluering på skolenivå. Det handler konkret om målarb i elevvurdering, utviklingssamtaler og elevsamtaler.

Myra skole jobber mer med P1 enn E1, blant annet fordi skolen har arbeidet godt med målark for elevvurdering men uten å ha implementert det, slik jeg tolker mine data. I og med at skolen først og fremst er orientert mot planlegging og tilrettelegging vil jeg plassere skolen på P1-nivået. Det gjelder særlig 1. og 2. trinn i følge mine data. Planen er at resten av skolen skal komme etter senere.

Kunsten i refleksiv ledelse, tenker jeg, er å trekke sløyfene ved å gå mellom P1 og E1 og til de to andre nivåene som omfatter kommunalt og statlig ledelse. Det gjelder både resultatoppfølging og læreplanutvikling. På nivå P1 har evaluering betydning for tilpasset opplæring for den enkelte elev slik Langfeldt (2008) peker på. Det handler også om planer for klassen og for skolen når evalueringsresultatene peker på tendenser for skolen som helhet. Modellen er en god synliggjøring av hva som må til for at refleksiv ledelse skal skje. Her er mine funn sett i forhold til det horisontale nivået i det innerste rektangelet, som gjelder skolenivået i modellen.

Hva forventer aktørene til bruk av evalueringsresultater?

Ved Volden skole var rektor klar på at de arbeidet for en gjennomgående vurderingspraksis og bruk av resultater i oppfølging av elevene. Rektor tenker at testresultater, planutvikling og tiltak i forhold til forbedring av resultater må sees som en helhet og også brukes som dokumentasjon for å trekke elever og foreldre inn i læringsprosessene. Det er en forventning til bruk av kartleggings- og testresultater for tilrettelegging for den enkelte elev og til utvikling på skolen. Slik uttrykker rektoren det:

Ja. Altså jeg, jeg tenker at det som blir så viktig, det blir at dette må sees som en helhet. Som jeg fortalte at det lærerne hos oss tar jo kartlegging på grunnleggende ferdigheter. Det er klart at det er punkt en, altså at vi må sikre at barna her har et læringsutbytte i de grunnleggende ferdighetene. Og så må vi sette inn tiltak på det. Samtidig så skal vi bruke målarkene, trekke inn elevene og foreldrene i læringsprosessene, og så skal vi skåre godt nasjonalt. Så tenker jeg, at slik henger alt sammen, og får vi dårlige resultater, må vi sette oss ned og tenke hva det er, er det noen nturlige forklaringer, eller er det noe vi må gjøre annerledes? (Rektor Volden skole)

Plangruppemedlem på Volden skole uttalte at problemstillinger som gjelder resultater og grunnleggende ferdigheter gjennomsyret skolens arbeid nå, og hun ønsket et fokus på hvordan disse kunne løses best mulig for å følge opp elevene. Hun fortalte om forskjellige former for organisering av undervisning, om elevsamtalene som ble brukt til oppfølging, og om ukeplaner som ble brukt til tilpasning for den enkelte elev. Hun kalte av og til den nye planen for en kontrollplan, der hun kunne slå opp på en elev og se på avkryssninger for Kan, Kan ikke, Må øve mer, Kan bra... hun uttrykte likevel skepsis for alt for mye fokus på læringsutbytte i basisfagene og ønsket at tverrfaglig undervisning måtte opprettholdes selv om trykket på basisfag ble stort.

På Volden skole virket det som om begreper om læringsresultater og grunnleggende ferdigheter var gjennomgående i utviklingsarbeidet på skolen, noe som framgår på bakgrunn av de to intervjuene jeg hadde. Ved Myra skole la rektor fram at etter resultatene på nasjonale prøver var publisert, hadde rektor gått inn og vurdert seg selv for å se hva skolen kunne gjøre på utviklingsfronten. Lærerne hadde fått beskjed om å sjekkt ut hva som kunne gjøres med undervisningen. Dessuten konstaterte rektor sin ydmykhet i forhold til at resultater kunne skyldes elevgrunnlaget, i tillegg til forhold som gjaldt lærerne og ledelsen ved skolen. Rektor konstaterte også at nasjonale prøver viste elevenes status for læringsutbytte, og at resultatene skulle brukes som informasjon til elev og foreldre.

For jeg er veldig ydmyk på at når resultatene er sånn eller sånn, så har det noe med elevmassen å gjøre, det har det noe med lærermassen å gjøre, og så har det noe med skoleledelse å gjøre, hvordan vi på en måte har lagt til rette for optimale arbeidsforhold. (Rektor Myra skole)

Ekspertgruppemedlem uttrykte en forventning om å bruke resultatene i tilpassing av opplæringen til den enkelte elev. Hun forteller at målarkene er på vei inn i 1. og 2. klasse ved skolen, og de andre klassetrinnene skal komme med etter hvert. Det er den samme takten som ved innføring av nye læreplaner i forbindelse med LK06 som var

under innføring på Myra skole. Hun forteller at hun tror det ikke har vært veldig systematisk testing av elevenes læringsutbytte på skolen.

Jeg må jo si det, at de resultatene som kommer ut, de må jo tas på alvor. Og jeg vet også det, at du kan-du må jo gruppere unger da, etter disse resultatene, jeg vet jo det jeg kan ikke hjelpe hvert enkelt barn med spesifikke behov. Fra A til Å, altså fra den svakeste til den sterkeste, fordi de sterkeste skal ha, de resultatene som er meget gode, de skal også bygges videre på, de skal også utvikles. (Lærer Myra skole)

Skolene er like i hva informantene forteller om bruk av resultatene i skolenes utviklingsarbeid og ikke minst i forhold til tilpasning av undervisning for elevene. Jeg ser imidlertid en forskjell mellom skolene når det gjelder den gjennomgående systematikken i vurderingsarbeidet. Ønsket om bruk av resultater på Volden skole, er ikke like sterkt uttrykt ved Myra skole. Dette leser jeg som om at arbeidet har kommet lenger og har blitt mer en del av arbeidet for alle på Volden skole enn det har ved Myra skole. Myra skole er underveis, med en rektor som forsøker å styre utviklingen, men som velger involvering av noen ”pilotgrupper” før resten av skoles trekkes med i et resultatorientert utviklingsarbeid.

Jennifer O’Day (2002) argumenterer for at ansvarsplikten vil føre til forbedringer i skolen hvis man for det første genererer og fokuserer på informasjon som er relevant for undervisning og læring. Man må i neste omgang motivere individer og skoler til å bruke denne informasjonen og yte innsats for å forbedre sin praksis.

Det jeg finner her, er at rektor på Volden skole har funnet fram relevant informasjon for undervisning og læring. Rektor argumenterer for å bruke denne informasjonen i undervisningsplanlegging og utvikling av lokale læreplaner i innføringen av ny læreplan. Det har lyktes rektor å få med hele kollegiet i å dra denne utviklingen på Volden skole.

På Myra skole har rektor også funnet fram til relevant informasjon, og er innstilt på å styre utviklingsarbeidet mot bruk av resultater. Det virker imidlertid som om rektor kjenner sitt kollegium og forutser at det blir en alt for tung prosess til å trekke i gang

alle samtidig. Dermed har rektors valg vært å sette i gang to klassetrinn som pilotklasser, med samtidig med forventningen om at de andre e kommer med i neste trinn. Ansvarsplikten er brukt som motivasjonsfaktor på begge skolene, som er et likhetstrekk, og forskjelligheten ligger i valgene av framgangsmåte i innføring av ny læreplan, trinnvis på Myra skole, alle samtidig på Volden skole.

I modellen i Fig.1, vil Volden skole ligge mer likevektig horisontalt mellom ansvarsplikt og ansvarlighet enn Myra skole. Myra skole vil være litt sidetung til E-nivåene, ansvarsplikten, slik jeg tolker mine informanter. Myra skole har målene, evalueringene og dokumentasjonen for to trinn, og de er i gang med å starte planlegging for undervisningsfagene. Med tanke på refleksiv ledelse vil det bety at rektor på Myra skole har en større jobb igjen med å trekke forbindelseslinjer mellom evalueringen (E-nivåene) og planleggingen (P-nivåene).

Det vil også si at rektor ved Myra skole tar innover seg rollen av å ansvarliggjøre personalet, mer enn rektor på Volden skole, som da er kommet lenger i utvikling av refleksive ledelses prosesser. Sløyfemodellen tydeliggjør hva lederens oppgave er i prosessen mellom evalueringsresultater og planlegging. Sett med på bakgrunn av mine funn, synes jeg det er tydelig å se at det er ledelse av og motivering for planleggingsarbeid på skolene, som driver prosessen framover, dvs ledelse mot ansvarlighet, men at det er i forhold til evalueringsresultater, at ansvarsplikten gjør seg gjeldende, noe som må til for å drive prosessen på disse skolene videre Dette er også en konklusjon som Bachmann m.fl. trekker i deres analyser av den samme reformen (Bachmann m.fl. 2008).

Hvem er resultatene eventuelt viktige for? Foreldre og elever m.fl.

I intervjuene spurte jeg hvem resultatene på testene som ble tatt var viktige for. På Volden skole svarte både rektor og lærer at de er viktige for alle. De er viktige for foreldrene som både får informasjon om sitt barn og om hvordan de ut fra dette kan jobbe videre med og involvere seg i barnets skolearbeid, og det er viktig for eleven av samme grunn, og ikke minst viktig for læreren og undervisningsplanleggingen. Det

framgår også av intervjuene at resultatene er viktig for skolen som helhet i forhold til å sikre kvalitet mellom ulike trinn, fag og lærere. Rektor mente også at dette er viktig dokumentasjon overfor kommunene som skoleeier og for det nasjonale nivået over der.

-så er det jo kjempeviktig for lærerne i forhold til undervisningsplanleggingen, og så er det viktig for skolen som helhet i forhold til å sikre kvaliteten mellom ulike trinn og fag og lærere og hele den biten der. Og så er det jo kommunen som skoleeier som trenger å vite hvordan det står til. Og så får du det nasjonale nivået over der. (Rektor Volden skole)

Det er jo alle, det da. ..jeg vet ikke om det er noen prioritertrekkefølge, men det er jo viktig for eleven til slutt, vil jeg si.....for foreldre, ikke bare som opplysning men etter hvert også som involvering, og selvfølgelig også for skolen og personalet og en utvikling og fornedring her, og spm en tilbakemeleding til kommunen,- ja, det henger jo sammen. (Lærer Volden skole)

På Myra skole svarte både rektor og lærer at resultatene var viktige først og fremst for eleven. Det handlet om å gjøre elevene bevisste på hvor de står i forhold til sin egen utvikling. Men de mente også at det var viktig for foreldrene. Særlig læreren understreket dette perspektivet som mente at samspillet med foreldrene for å arbeide med barnets utvikling på skolen var nødvendig. Rektor mente resultatene dokumenterte elevenes læringsutbytte og ga legitimitet til å mene og gjøre det de tenkte i etterkant av resultatene også, men utdypet ikke dette videre. Rektor oppfattet også resultatene fra nasjonale prøver som nødvendig dokumentasjon overfor kommunen. Skolene var pålagt å dokumentere resultater overfor kommunen, som rektor uttrykte det:

Til syvende og sist er det jo eleven de er viktige for, tenker jeg, men for alle de andre partene som du nevner, så tenker jeg at da er det en dokumentasjon som gir oss legitimitet for å mene og gjøre det vi tenker å gjøre i etterkant av resultatene, men det handler i bunn og grunn om å gjøre ungene bevisst på hvor de står, -i forhold til sin egen utvikling. Videre er vi pålagt å dokumentere arbeidet overfor kommunen – og foreldrene – de vil ikke bare ha synsing fra lærerne. (Rektor Myra skole)

Lærer på Myra skole uttaler også at det har vært kartlegginger av elevene, men at resultatene ikke har vært brukt systematisk som tilbakemelding, i den videre jobben med elevens utvikling. Hun mener ledelsen på skolen har vært opptatt av å teste for testens skyld, og læreren mener det også skulle komme noe ut av det utover å teste elevene.

Det vi sikkert ikke har vært flinke til, er å bruke resultatene til å jobbe videre med eleveneslik vi ser at vi tester, og vi er veldig opptatt av å teste, når jeg bruker ordet teste.. for testens skyld. Det skal komme noe ut av det. (Lærer Myra skole)

Begge skolene mener at testresultater er viktige, men skolene har forskjellig innfallsvinkel til hvem og hva resultatene er viktige for. Volden skole ser ut til å sette testresultatenes betydning inn i en større helhet. Ledelsen mener at resultatene har betydning for utvikling av hele systemet på skolen. Myra skole er litt mer sentrert mot den enkelte elev, og trekker ikke linjer til det store systemet på samme måte som Volden skole. Dette er også et uttrykk for hvordan skolene har arbeidet med utviklingsarbeid slik det er blitt beskrevet i disse intervjuene, og i større perspektiv avspeiler det de forskjellige skolekulturene på disse to skolene. Volden skole har en tydelig kultur for engasjement for skoleutvikling hos lærerne, at det er forankret både i kollegiet og i en oppfatning av at det er en del av et helt system, mens Myra skole synes å være mer fokusert på skoleutvikling på siden av undervisning og egenplanlegging for lærerne. Begge skolene mener kommunen som skoleeier har behov for dokumentasjon for å se hvordan elevenes læringsutbytte er på skolen. Det er skolenes ansvarsplikt som kommer fram i dette.

Amanda Sinclair (1995) har kommet fram til fem forskjellige former for ansvarsplikt: Politisk ansvarsplikt, offentlig eller samfunnsmessig ansvarsplikt, en ledelsesorientert ansvarsplikt, en profesjonell ansvarsplikt og en personlig ansvarsplikt. Gjennom at testresultater på nasjonale prøver offentliggjøres, er skolen nå inne i en accountability-basert system som etter teorien kan spille på alle disse ansvarsformene. Gjennom utvikling og bruk av testresultater har ansvarsplikt kommet inn som en side ved styringen av vårt skolesystem. Det synes ikke som det er personlig ansvarsplikt

som kommer tydeligst fram i det informantene på skolene legger fram, selv om det noen ganger er tatt frem at lærere og rektorer forholder seg til publiserte resultater personlig, noe jeg vil kommenterer senere i oppgaven.

Det som beskrives er nærmest å definere som en ledelsesorientert ansvarsplikt, i og med at skolene mener resultatene er viktige for skoleeier med tanke på å kontrollere elevenes læringsutbytte. Men evalueringsresultatene er også viktige for elevene og foreldrene og med tanke på å forbedre lærernes utvikling av undervisningsopplegg. Dette er knyttet til en profesjonell ansvarsplikt. De som holdes ansvarlige her, er skolen, representert selvsagt ved rektor og lærerne.

Den politiske ansvarsplikten finner jeg ikke i mine informanternes uttalelser, med mindre jeg tolker "skoleeier" som kanal for kommunens politiske ledelse. Jeg oppfatter mer at de forholder seg til den administrative ledelsen, som tilsvarer en ledelsesorientert ansvarsplikt.. Det er klart at det er den politiske ledelsen i kommunen som skoleeier som har rett til få oversikt over hvordan det står til på skolene i kommunen, men likevel oppfatter jeg de slik at skolene forholder seg til den administrativ ledelsen når de nevner "kommunen".

Jennifer O'Day (2002) drøfter forskjellige sider ved byråkratisk ansvarsplikt, der man står til ansvar overfor et overordnet nivå. Det passer godt inn i bildet jeg danner meg ut fra mine informanter på disse skolene, slik jeg har beskrevet det ovenfor. Likedan tar hun for seg profesjonell ansvarsplikt, der man står til ansvar overfor yrkesprofesjonen man er i, og på bakgrunn av standarder som profesjonen selv mener er god praksis. Dette er også et perspektiv som passer godt på mitt materiale, i og med at informantene framhever resultatene som viktige i pedagogisk utviklingsarbeid, og ikke minst for elevene og for lærerne til å lage undervisningsopplegg videre. Vurderingssystemene som utvikles i disse skolene er også basert mer på skolebasert vurdering, forstått som egenvurdering, enn på skolevurdering, forstått som eksternevurdering av skolen. Dette passer inn i O'Days (2002) beskrivelse av profesjonell ansvarsplikt. Testresultatene er og blir på denne måten viktigst for eleven og lærerens undervisningsplanlegging, slik som mine

informanter forteller om sin virksomhet, og har mindre betydning i utvikling av skolens planer.

Hvordan influeres skolen av eksterne evalueringer som PISA, TIMSS, Nasjonale og kommunale prøver?

Ved Volden skole ga både rektor og lærer uttrykk for at internasjonale tester hadde påvirket skolehverdagen deres. Det betydde at det var både en nasjonal og kommunal satsing på realfag. De hadde også gått inn i tallene og sett hva som lå bak resultatene, der de fant at både gutter og minoritetsspråklige var grupper som skåret lavt i testene, mens jentene lå godt an i forhold til andre land. I sin undervisningsplanlegging for satsing på realfag framover, ville de ta hensyn til disse funnene og planlegge med dette. Rektor mente det var viktig å tenke hva de måtte gjøre i undervisningen for å heve disse gruppene som skåret lavt.

Lærer på Volden skole sa at de smilte litt over resultatene som blir presentert på internasjonale tester, hun mener det ikke blir helt reelt. Hun sier de tar resultatene med en klype salt. Likevel prøver de å forholde seg til det og se hva som blir reelt i forhold til egen skole. Ved Myra skole mente rektor at de internasjonale testenes resultater hadde påvirket skolehverdagen i svært stor grad og beklaget det. Rektor mente at fokus var flyttet fra de praktisk-estetiske fagene, og at teoretiske basisfag var det som ble ansett som viktig. Rektor mente skolen generelt fikk høre hvor dårlig norsk skole er, og at dårlige resultater medfører at kommunen nå vil gå inn med realfagsatsing, det vil få direkte innvirkning i deres skolehverdag. Lærer på Myra skole sa at man tar omtalen av dårlige resultater med galgenhumor, hun mener spørsmålene i testene ikke var gode, og hun mener at dårlige resultater preller av som vann på gåsa etter hvert. Hun sier at de hører hva som blir sagt, men at det ikke er noe å gjøre med.

Ja, men vi tar det med litt galgenhumor og, altså, for det blir - når du leser tester og du ser hva de spør om, så tenker du "Kjære vår herre, altså, hva er det de spør om". Og når du leser –ja-, du kan sikkert dine tester – og da...kan de veldig gjerne si at vi er dårlige. Og jeg tror det preller av som vann på gåsa etter hvert. (Lærer Myra skole)

Her synes det som om det er en forskjell mellom rektornivå og lærernivå. Rektorene er også noe forskjellige i hvordan de beskriver at skolen influeres av internasjonale undersøkelser. Rektor ved Volden skole har gått inn i resultatene, forholder seg til dem og gir dem en betydning i undervisningsplanleggingen på skolen. Rektor ved Myra skole mener at de har fått realfagsatsing på skolen gjennom kommunenivå på grunn av resultatene på de internasjonale testene. Rektor beklager at fokus er flyttet vekk fra praktisk-estetiske fag til teorifagene fordi det også er viktig å utvikle hele mennesket. Lærerne føler seg mindre forpliktet overfor resultatene, men lærer på Volden skole mener likevel de må tas hensyn i undervisningsplanleggingen. Lærer på Myra skole mener det ikke er noe å gjøre med disse resultatene. Hun mener også at resultatene faktisk ikke er så dårlige som mediene framstiller dem.

Det er også forskjeller mellom skolene. Volden skole vil gå aktivt inn i resultatene og forholde seg til dem i undervisningsplanleggingen, mens Myra skole ser seg selv kun berørt av resultatene på grunn av realfagsatsingen fra kommunenivået., som igjen viser til tester på internasjonalt nivå.

Her er igjen Jennifer O'Day (2002) aktuell å trekke inn. Hennes kategori "byråkratisk ansvarsplikt" passer med denne beskrivelsen knyttet til realfagssatsingen. Denne satsingen har kommet fra kommunenivået og til skolene. I dokumentasjonen vises det til at internasjonale testresultater har vist at resultatene i realfag ikke er så gode på de norske skolene som man skulle ønske. Dermed setter kommunenivået i gang realfagsatsing for å motivere og støtte skolene i utviklingen av faget, for å forbedre sin praksis. Dette handler altså om en forventning fra kommunenivået til forbedring av resultater innen dette området. Dette er et godt eksempel på det O'Day beskriver som byråkratisk ansvarsplikt.

I modellen i Fig.1, settes resultatstyring og målstyring opp mot regelstyring og innholdsstyring. Målstyringen på ansvarspliktsiden på statlig nivå kan brukes inn i innholdsstyringen på ansvarlighetssiden på statlig nivå av den horisontale akse i figuren. Dette betyr at målene for nasjonale prøver bør korrespondere med innholdet i de nasjonale læreplanene, og at disse også bør ha god sammenheng, ellers vil innholdet i lokale planer tilpasse seg de nasjonale prøvene, hvis vi skal følge Robert Linns (2000) beskrivelser av Lake Wobegon-effekten, ”teaching to the test” (ibid:7).

Det refereres ikke til internasjonale tester i Fig.1 slik jeg leser modellen. Det er likevel viktig å understreke at kommunale satsinger har kommet på grunn av resultater fra internasjonale tester, slik mine informanter beskriver. Også nasjonalt nivå har påpekt viktigheten av styrke realfagene i utdanning. Dette betyr igjen at skoleeier må satse på kompetanseheving, som skal føre til planleggings- og utviklingsarbeid skole- og skoleeiernivå. Modellen kan slik sett også sees som et verktøy for analyse av hvor man kan plassere skolens fokus og hvilke trekk som beskriver utviklingsarbeidet. Figuren viser til en analyse modell for å forstå refleksiv ledelsespraksis, slik jeg gir eksempler på her gjennom teoretisk analyse av intervjudataene.

Langfeldt beskriver spenningen mellom klarere krav til læringsutbytte og tilpasset opplæring. (Langfeldt 2006: 259). Dette er mye tydeligere i LK06 etter de nye læreplanene som fokuserer på måloppnåelse i kompetanser og ferdigheter, og på en annen måte enn tidligere. Langfeldt hevder at spenningene knytter seg til at tilpasset opplæring oppfattes som et middel for den enkelte, uansett talent, til å nå læringsmål. Jeg trekker ut fra dette slutningen at testresultatene må være viktige for eleven, slik det er stor enighet om blant mine informanter, også for læreren, skolen og foreldrene, slik flere av informantene beskriver at det må være. Ulike elever har ulike forutsetninger og tilpasset opplæring er en erkjennelse av dette. I internasjonal sammenheng er ikke dette spesielt, men vi er ganske alene om å knytte denne individualiserende bestrebelsen til en bestemt type organisering, innen klassens ramme, skriver Langfeldt (Langfeldt 2006:259). Han trekker diskusjonen inn i en

likeverdsdiskusjon i en grunnskole for alle som igjen berører planleggingsarbeidet og måten undervisningen tilrettelegges på (jmf. Figur 1).

Ved å knytte denne informasjonen mot sløyfemodellen i Fig.1, tenker jeg at refleksiv ledelse må bety at ledelsen jobber med å trekke sløyfer fra evalueringsresultater for den enkelte elev fra alle tre evalueringsnivåer, E1, E2 og E3 inn i planleggingen for skolen på alle tre nivåer, P1, P2 og P3. Dette vil igjen føre til større intensitet i lærernes planleggingsarbeid, noe jeg vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Hvilke evalueringer har størst betydning?

Jeg har stilt spørsmål om hvilke evalueringer, hvilke prøver, som er mest relevante for utvikling av egen skole, de nasjonale, de kommunale, skolens egne undersøkelser eller andre. Der var rektor ved Volden skole tydelig på at det var å håpe at skolens egne kartlegginger i forhold til egne elever skulle være det viktigste. Det er også viktig for rektor på Volden skole at resultatene på nasjonale prøver er gode ved skolen. Det er viktig i forhold til foreldregruppa og i forhold til kommunen. ”Det er ingen grunn til at vi med vår beliggenhet, med de elevene vi har og den foreldregruppa vi har skal skåre veldig dårlig på nasjonale prøver,” uttaler rektor. Lærer på Volden skole mener at de kommunale prøvene er gode, og selvfølgelig skolens egne kartlegginger. Hun mener at slik som det er nå, er egne kartlegginger best for dem, nest best er det kommunale kartleggingssystemet.

Rektor ved Myra skole mener at det er en sum av resultater som får betydning, og at man får ulike signaler om kvaliteten gjennom de forskjellige kartleggingene. Rektor mener det kan være nyttig å ha flere slags kartlegginger å forholde seg til. Rektor nevner at selv om resultatet på de nasjonale prøvene var dårlig, så ser man hvordan elevene presterer i forhold til hverandre. Lærer ved Myra skole uttaler at hun vil inderlig håpe det er skolens egne undersøkelser som har størst betydning. Hun mener også at kommunen har rett til en oversikt over hvordan læringsutbyttet er hos elevene på de forskjellige skolene i kommunen, så derfor antar hun også at det vil ha

betydning indirekte gjennom ledelse og styring av skolen. Hun mener kartleggingene må være så gode at de kan brukes som grunnlag for å jobbe videre med elevene.

Her viser skolene likhetstrekk i at de mener hovedsakelig at det de gjør av evalueringer på egen skole har størst betydning for utviklingen på skolen. Likevel ser jeg at rektor ved Volden skole har tatt inn resultatene fra nasjonale prøver og internasjonale tester i utviklingsarbeidet ved skolen og lar det få betydning for undervisningsplanlegging noe som ikke er like tydelig i praksisen ved Myra skole.

4.3 Hvordan organiseres skolens læreplanarbeid?

Innføring av Kunnskapsløftet

Hva er vektlagt ved de to skolene når det gjelder utforming av dokumentasjon?

Volden skole har jobbet mye med utforming av målark for elevvurdering og med lokale læreplaner. Der er det jobbet med hele skolen i innføring av nye læreplaner, slik at alle trinn er med i utviklingsarbeidet. Dette har de arbeidet seg gjennom foregående skoleår som vil si at skolen startet opp med LK06 før den formelt sett ble innført. Det ble valgt ut noen fag og skolen utviklet fagplaner med fagmål og kompetansemål for hvert trinn. Det er fagene norsk, matematikk, engelsk og kunst- og håndverk som er arbeidet med i første omgang. Så vil de arbeide mer med elevsamtalen, A-plan og mappevurdering før de går løs på arbeidet med fagplaner for resten av fagene.

Jeg føler liksom nå at vi er i ferd med å få en litt sånn rød tråd gjennom hva som var jobbet med før jeg kom og hva som er gjort nå etter at jeg kom. Du kan si i høst nå, så begynte vi med nye læreplaner. Så hvis du tenker deg Kunnskapsløftet øverst, så har vi nå jobbet med å lage lokale fagplaner. Ut fra de lokale fagplanene har vi lagd målark i norsk, matematikk og sosiale ferdigheter pluss at vi skal lage i engelsk. Så har vi lagd et system på kartlegging og oppfølging av alle elever for å sikre at læringsutbytte er slik som vi vil. Og så har vi drevet og utviklet elevsamtalen som et verktøy i å nå et læringsutbytte, og dette med også å bruke utviklingssamtalen og koble inn foreldrene på de mål som vi setter på elevene, for elevenes utvikling. Så jeg føler liksom at nå ser både jeg og lærerne veldig den røde tråden og at det er en sammenheng i det vi driver med. (Rektor Volden skole)

Myra skole har satset på å starte med nye læreplaner på 1. og 2. trinn. Det var rektor som tok avgjørelsen på at det var slik de skulle starte. På disse trinnene var lærerne motiverte for å starte opp tidlig med ny læreplan, mente rektor. At de flyttet inn i nye lokaler med nye muligheter for ny organisering var også avgjørende for rektors beslutning. Der er det også uttalt at man har jobbet med målark for elevvurdering, det kom fram gjennom intervjuet med noen få ord fra lærer på Myra skole. Læreren sa også at de hadde arbeidet noe med å utvikle ukeplanene og enkle planer for at foreldrene skulle kunne se hva barna gjør og hva man forventer.

Og så tenkte jeg at da vi skulle flytte inn på ny skole, kunne jeg også tenke meg at det var noe som gjaldt det pedagogiske og læreplanen, men altså, det er jo blitt litt symbolsk, for det er klart at vi kan lage mye nytt som gjelder pedagogikken selv om vi ikke setter i gang med deg nye læreplanene. ...Og grunnen til at vi valgte – at JEG valgte 1. og 2. – det var full støtte både fra foreldre og lærerhold – de visste nok ikke helt hva det innebar – men det er at det har gruppert – bygningsmessig så er 1. og 2. klasse sammen.... Over jul så vil jeg jo involvere hele personalet... (Rektor Myra skole)

...vi har også utarbeidet målark i norsk og matematikk, og et for foreldrene med litt vanskeligere språk, og så er det utarbeidet et for elevene med et avkrysningssystem, vi er ikke fornøyd med det, fordi vi har ikke, ...men i hvert fall, vi er på vei, og disse målarkene tar vi opp i elevsamtalen. (Lærer Myra skole)

I følge informantene var det aktuelt å starte opp med utvikling av nye læreplaner for resten av skolen etter jul, etter at 1. og 2. klasse har arbeidet etter nye planer et halvt år. Da det også lå føringer på at de nye læreplanene skulle innføres for alle i denne

perioden, mente rektor at alle ville være klare for å ta fatt på arbeidet med nye planer. Begge skolene har eller skal organisere arbeidet med nye læreplaner i faggrupper som tar for seg planene for flere trinn innen samme faget.

Hva endres med nye planer? - fra temaorientering til mål og resultatfokus

Både rektor og lærer ved Volden skole kommenterer at de mener det blir mindre temaundervisning og i hvert fall mindre prosjekt, de metodene som var i fokus i den forrige planene er nå ikke sentrale. Rektor mener det likevel må foregå tverrfaglighet fordi Læringsplakaten ivaretar dette perspektivet i den nye planen. Hun uttaler i intervjuet:

Vi har faste temauker som går som aldersblandet både på småskoletrinnet og på mellomtrinnet, det har vi tenkt å fortsette med, og Læringsplakaten er ganske tydelig på at det skal foregå tverrfaglighet. Ungene skal lære å lese og skrive og regne, så jeg tenker på en måte at de grunnleggende ferdighetene blir ganske styrende. Det skal vi resultatsjekkes på, men tverrfaglig tror jeg vi skal få lov til å jobbe. (Rektor Volden skole)

Rektor mener at det nå skal være fokus på fag og å lære å lese, skrive og regne. Lærer ved Volden skole mener at metoder som er vanskelige å måle vil bli mer eller mindre borte. Dette begrunner hun med at planen legger opp til "litt strammere" ...det kan tolkes som om at hun mener strammere rammer, både for hva elevene skal gjøre og lære på skolen.

Ja, det som faller meg inn først er vel det at det blir mindre av, som du sier, tema, eller i hvert fall prosjekt, de metodene som man skulle gjøre før. Nå er det litt friere i forhold til metoder, men også litt strammere igjen. Men samtidig står det ikke noe sted at vi ikke kan variere metodene, men det legger jo opp til litt strammere, så spesielt prosjekt og litt utflytende metoder som har vært vanskelige å måle, de tror jeg blir mer eller mindre borte.....men samtidig synes jeg det er veldig skummelt at man henger seg opp i at man altså ikke, , ..pedagogen tar utfordringen innenfor metoder. (Lærer Volden skole)

Rektor ved Myra skole mener den nye læreplanen på mange måter er en kontrollplan, og man skal måle noen kompetansemål. Rektor har ønsket dette veldig

velkommensamtidig som hun er opptatt av at skolen fortsatt skal drive med tverrfaglig undervisning.

Jeg kaller jo den nye læreplanen i noen sammenhenger for en kontrollplan. ... Men det er på mange måter en kontrollplan, og jeg er på mange måter opptatt av at vi fortsatt skal drive med tverrfaglig undervisning, at vi skal bygge det opp under tema. Men vi kommer jo ikke forbi at vi skal måle noen kompetansemål, som jeg har ønsket velkommen, og som jeg dessverre ikke syns er så klare som jeg hadde håpet. (Rektor Myra skole)

Lærer på Myra skole bekrefter også at tema fortsatt er aktuell undervisningsorganisering, spesielt i småskolen, og at det likevel nå er tenkt mer læringsrettet i norsk og matematikk enn det er gjort før.

Du kan jo ikke droppe temaene. Altså i småskolen så må du jo jobbe med tema, føler jeg, da, -, og tenke – men så må du samtidig tenke den reelle leseopplæringa og skriveopplæringa. Det har vi jo alltid gjort. ...Jeg tror nok at vi ikke har så god tid til temaer nå, men allikevel tror jeg vi ikke står noe tilbake for hva vi gjorde før. Det tror jeg ikke, men jeg føler likevel at vi har kommet lenger, at vi har tenkt mer læringsretta i norsk og matematikk enn vi har gjort før. (Lærer Myra skole)

På dette området er skolene samstemte om at prosjektarbeid som metode er det blitt mye mindre av. Det er blitt mer fokus på fag og på kompetansemål, og de er enige om at det fortsatt må være temaorganisert undervisning, særlig i småskolen. Volden skole trekker inn Læringsplakaten som argumentasjon for å legitimere temaorganiseringen selv om fagfokus er blitt mye større i den nye læreplanen.

Med flere resultater på måling av elevenes læringsutbytte, vil lærerne ha mulighet til å planlegge undervisningen slik at elevene får bedre læringsutbytte, hvis de makter å bruke evalueringresultatene inn i skolens og den enkelte lærers planlegging for undervisning.

Linn (2000) fremmer bekymring i sin artikkel for effekten at standardiserte tester fører til en overfokusering på grunnleggende ferdigheter. Dette kan igjen innebære en innsnevring av læreplanen med hensyn til innholdet elevene vil få i undervisningen.

Lake Wobegon-effekten beskriver å undervise smalt og etter indikatorene i den normerte testen som elevene blir målt etter, slik at det oppnås gode testresultater. Ulempen er at det blir dårligere generell læring fordi det undervises så smalt, kalt ”teaching to the test”.

Et nærliggende interessant perspektiv er å følge med på utviklingen av skolenes planer, og ikke bare om elevenes undervisning og læring tilpasses testene. O’Day (2002) har i sin forskning i USA funnet at skoler tilpasser innholdet i skolen til testene. De gjør dette for å få bedre resultater og for å legitimere bruken av tid på drill av ferdigheter som måles i testene. Dette blir gjort heller enn å møte den enkelte students behov for å forbedre egen læring. Slike mønstre, sier O’Day (2002), er ikke uvanlige i organisasjoner i krise. Å ta i bruk kortsiktige strategier for å oppfylle et kortsiktig mål er typisk strategi når en organisasjon befinner seg under sine mål, fremholder hun (s 18) og henviser også til Simon, (1986).

Det er noe av den samme bekymringen som uttrykkes hos Linn (2000), som jeg tolker ut fra informantene mine, bekymring for ”teaching to the test”-effekten. De uttaler ikke direkte at det å undervise så smalt vil gi elevene mindre generell kompetanse, men jeg tolker det implisitt i det de fremmer av bekymring for nye systemer i skolen, både de nye læreplanene og evalueringene med tanke på hvilket innhold det rettes fokus på.

Den nye læreplanen LK06 har ført til en overgang fra innholds- og prosessstyring til en mål- og resultatstyring (Bachman, Sivesind, Bergem, 2008). Spørsmålet om skolen endrer seg i lys av nye læreplaner, er et av spørsmålene som har blitt forsket på i læreplanforskningen de siste årene. Etter L97 viste forskningen at den nye læreplanen betydde lite for endring i skolen.

I og med at endring var målet for utdanningspolitikken, ble mangel på endring tematisert som problem (Bachman, Sivesind, Bergem s. 20). Ansvarliggjøring kan sies å være en reaksjon på nettopp dette forholdet. Disse forskerne fant at etableringen av et nasjonalt system for vurdering hadde vel så mye endringsverdi for

lærerne som den nye læreplanen. En uheldig virkning kan være at testresultater blir fremhevet på bekostning av den formelt vedtatte læreplanen.

Bachmann m.fl. (ibid) hevder også at lærernes forventninger til en ny læreplan har vært å få en detaljert og omfattende plan med evalueringskriterier innbakt. Dette ble på ingen måte oppfylt. Deres forskning viser at den nye læreplanen har ført til en større planleggingsvirksomhet enn det som var planlagt, og ikke minst arbeid med å lage lokale læreplaner i alle fag, vurderingskriterier og målark for oppfølging av vurdering, slik jeg også finner at mine informanter beskriver.

Den nye læreplanen krever mer samarbeid mellom lærerne enn man har erfart tidligere. Dette finner også jeg at blir nevnt i mitt materiale. Lærere har lagt ned mye arbeid for lokale fagplaner, vurderingskriterier og målark. Deres forskning dokumenterer også hvordan den nye læreplanen har ført til et merarbeid i planlegging for lærerne. Det var en effekt som ikke var kalkulert i den grad det viser å ha utviklet seg til.

Forfatterne fant også ut at lærerne etterspurte en overordnet ide som kunne gi dem en forståelse for bakgrunnen til den nye læreplanen. Det ville gi dem et bedre grunnlag i arbeidet med de lokale fagplanene, vurderingskriteriene, målarkene og til slutt en helhetlig skoleplan.

Det er ikke heldig, mener jeg, hvis testresultater alene og økt planleggingsaktivitet skal være de endringene vi ser tydeligst i skolen etter innføring av LK06.

Da er vi inne i Goodlads (1979) drøftinger om læreplaner. Hans begreper om ideenes læreplan, den formelt vedtatte læreplanen kontra den oppfattede læreplanen, den iverksatte og den erfarte læreplanen blir interessante i dette perspektivet. Den formelt vedtatte læreplan er nå med LK06 veldig vid, lite spesifikk, men med føringer for fokusområder, kompetansemål og for basisfagene. Den er veldig lite detaljert, og den krever utvikling av planer lokalt. Disse lokale planene blir da grunnlag for undervisningsplanleggingen for lærerne, og sammen med alt som påvirker

undervisningen i timene på skolen, blir dette grunnlaget for den gjennomførte læreplanen. Så blir det igjen et spørsmål om den oppfattede læreplanen og den erfarte læreplanen samsvarer med den formelt vedtatte, eller er mer lik det som blir målt i de nasjonale prøvene og de internasjonale testene?

Dersom skolen tilpasser undervisningsplanleggingen til testene, så vil det sannsynligvis bli forskjeller mellom intendert og erfart plan i følge Goodlad (1979), med mindre testene måler akkurat det som læreplanen LK06 står for. Det er sannsynlig at denne effekten vil gjøre den erfarte læreplanens innhold smalere i forhold til den vedtatte læreplanen.

5. Drøfting

5.1 Evaluering som styring av utviklingen

I Norge som i mange andre land igangsettes utdanningsreformer med stadig kortere mellomrom. I Norge er vi vant med statlige utdanningsreformer som beskriver skolens mål og oppgaver i form av læreplaner. Disse planene gir en offentlig legitimering av hva myndighetene ønsker med skolen, hva elevene skal arbeide med og hva de skal lære. Samtidig kommer evalueringssystemene inn med hensikt av å måle hva elevene lærer. Evalueringene er tenkt som et middel til å forbedre elevenes læringsutbytte og i og for seg ikke erstatte læreplanene. Spørsmålene rundt hvordan evaluering kan og bør inngå i arbeidet med læreplanene og reformene kommer opp som en følge av nye styringssystemer og ansvarsformer.

Nettopp i innføringsfasen av en ny reform settes det vanskelige valg på prøve. Hvem skal ha ansvar for hva? Skal staten ha ansvar, skoleeierne, skolelederne? Hva skal skolen selv nå ta hånd om av utviklingsarbeidet? (Afsar, Skedsmo, Sivesind 2006). De stiller også spørsmål om hvordan resultatene fra de nye evalueringssystemene kan og bør virke inn på innføringen av de nye læreplanene. Der trekkes også spørsmålet om hvilken betydning organisasjonsutvikling har for elevenes læring inn. Det er spørsmål om myndighetene ønsker en statlig styring av skolen i kraft av statlige læreplaner, eller om det er andre midler som egner seg bedre til ledelse av skolen. Dette er det ikke enighet om. Derfor er skoleledere i en posisjon til å gjøre valg for sin skole om hvordan skolen kan ivareta sine oppgaver på en best mulig måte i forhold til nye krav og forventninger.

I Norge er utviklingen av et nasjonalt vurderingssystem en nyskapning og tenkt som et system for evaluering av skolen og elevene. Fylkeskommuner og kommuner har også utviklet brukerundersøkelser som skal sikre kvaliteten på organiseringen av arbeidet i skolen.

Til forskjell fra tidligere, er det nå via digital teknologi og mediene en bredere publisering og offentliggjøring av resultater fra tester og brukerundersøkelser i skolen. De rekker langt utenfor skolens område, og det skaper en ny virkelighet for skolene å måtte forholde seg til mange flere aktørers vurderinger av og holdninger til skolens virksomhet.

I denne oppgaven har jeg fokusert på forholdet mellom læreplan og evaluering og drøftet betingelser for at refleksiv ledelse kan skje.

Mine problemstillinger er:

Hva er sentrale betingelser for refleksiv ledelse av arbeid med LK06?

Hvilke forventninger skaper nye evalueringssystemer til ledelse av skolens utviklingsarbeid?

Hvilken betydning har evalueringsresultatene i ledelse av det lokale læreplanarbeidet?

Jeg har drøftet disse spørsmålene teoretisk og videre analysert dem på bakgrunn av en intervjuundersøkelse på to skoler som er gjenstand for en case-sammenlikning. I denne avsluttende drøftingen er det noen spesielle forhold jeg vil legge særlig vekt på:

- **Betydningen av evalueringer for lokalt læreplanarbeid**
- **Ledelsens rolle i refleksiv bruk av evalueringsresultater**
- **Begrunnelse for refleksiv skoleledelse med bakgrunn i samfunnsutviklingen**

5.2 Hvilken betydning har evaluering for læreplanarbeid lokalt?

I forhold til min undersøkelse synes evaluering og læreplanarbeid å virke i forhold til hverandre, men forskjellig med tanke på hva ledelsen vil og foretar seg i forhold til

personalet på skolen. Jeg har her funnet at lederne innfører nye læreplaner forskjellig. Myra skole innfører nye læreplaner trinnvis, tar det over litt lenger tid. Volden skole involverer hele skolen i arbeidet med nye læreplaner samtidig. Begge rektorene uttaler at de har gjort disse valgene for sine skoler med bakgrunn i sin kjennskap til og kunnskap om sitt personale. Det betyr at det kommer ikke bare an på lederen, men også skolkulturer har stor betydning. Lederen må ta hensyn til sitt eget personale. Det er avgjørende hvilken kapasitet personalet har for å igangsette reformer. Dette er dermed en del av grunnlaget for ledelse, rektor har ikke bare plikt til å implementere prinsipper som nedfeller seg i reformer og som man blir inspirert av gjennom internasjonale påvirkninger, men også å sette personalet i stand til å gjennomføre reformen.

O'Day (2002) tar opp at skoler har ulike forutsetninger for å få bedre læringsutbytte hos elevene, bedre resultater. Hun tar opp skolekultur som et av momentene som er viktig å ta hensyn til. Lærere i interaksjon med elevene er en av hennes aspekter. Det betyr at man må ta hensyn til hvilke lærere man har på skolen og hvilket elevgrunnlag skolen har. Så sier O'Day at lærernes interaksjon med hverandre og også med ledelsen og foreldrene er med i dannelsen av skolekulturen. Det er viktig med god forankring i fellesskapet for eksempel å kunne gjøre endringer på skolen som fører til forbedringer i læringsutbytte.

Det kan se ut som at informantene på Volden skole og Myra skole er samstemte om at evalueringsresultater har influert noe på læreplanarbeidet lokalt. Rektorene nevner at kommunen har startet en realfagsatsing med skolering for lærere i matematikk og naturfag, etter at internasjonale og også nasjonale tester viser at norske elever ikke hevder seg spesielt godt på disse områdene. Rektor på Myra skole sier at nasjonale prøver påvirker utviklingsarbeidet i kommunen ganske sterkt, det har lenge vært fokus på lesing og matematikk i kommunen.

Ganske sterkt, fordi at det er lesing, matte, -naturfag har vi jo ikke nasjonale prøver i-, men det er en slik realfagsdel, så det er veldig fokus på det. (Rektor Myra skole)

På spørsmålet om på hvilke områder resultatene av internasjonale undersøkelser har influert læreplanarbeidet på skolen, ble uttalelsen slik:

På barneskolen er det ikke så mye fokus på det (resultater fra internasjonale tester, min anm.), men det er et ganske stort trykk fra kommunen sentralt på at vi må satse mer på realfagene, og realfagene er også satsingsområde i denne kommunen. Matematikk og naturfag, der har de nå en satsingsplan. Dette og to år til der det skal være en betydelig kompetanseheving av lærerne i kommunen. (Rektor Myra skole)

Slik jeg tolker dette, har testresultater fra internasjonale tester påvirket kommunen til å starte en satsing på realfag i kommunen, og dette får virkning på lokalt læreplanarbeid, slik det kan forstås ut fra utsagn informantene har kommet med gjennom hele intervjuet. Når jeg spør om deres forventning til bruk av resultater, svarer de at de har en forventning til at det skal brukes videre. Volden skole argumenterer for at det er viktig for undervisningsplanleggingen, Myra skole mener dokumentasjon overfor elever og foreldre er det viktigste med evalueringene, men at det også kan brukes for å tilrettelegge undervisningen. Det var likevel ikke tema at bruk av resultatene skulle inn i arbeidet med lokale læreplaner, men det kan være en begrepsforvirring og tolkningsfeil fra min side, at de muligens uttrykker seg om utviklingsarbeid og læreplanarbeid om hverandre, altså med samme betydning.

5.3 Hva betyr ledelse? Leder og lærerroller i utviklingsarbeidet – likheter og forskjeller

Hvordan skolene forstår sine roller i relasjon til hverandre og i forhold til andre

Rektor på Volden skole er klar og tydelig på at det er rektor og en av inspektørene som er de som leder utviklingsarbeidet ved skolen. Rektor mener det er viktig for utviklingen at rektor fører dem gjennom arbeidet med å gi dem en rød tråd og få sammenheng i det de arbeider med. Lærer ved Volden skole sier at rektor er veldig entusiastisk og positiv til å arbeide med dette utviklingsarbeidet med nye læreplaner og et gjennomgående system for vurdering, det smitter over på personalet, mener

læreren. Læreren sier også at det er et utviklingsvillig personale som gjerne prøver nye ting på Volden, og rektor mener også det samme.

På Myra skole er det også rektor som initierer og leder arbeidet med utvikling av nye læreplaner og innføring av disse før det blir vedtatt at man skal. Rektor argumenterer med nytt skolebygg og at nye planer innføres på samme tid. Rektor vil at 1. og 2. trinn starter med nye planer. Lærer på Myra skole er tydelig i uttalelsene om at å starte tidlig med nye læreplaner, er det rektor som har bestemt. Rektor ville gå inn i den nye tid når de fikk overlevert det nye skolebygget. Samtidig har læreren på Myra skole vært med i kommunens ekspertgruppe og skal være en ressursperson som skolen kan støtte seg på i innføringen av nye læreplaner. Læreren sier det er ineteressant, og at skoleringen hun får er bra, men at det er vanskelig å overføre denne entusiasmen hun opplever i skoleringen over til eget kollegium.

Dette leser jeg som at rektor er viktig for skoleutviklingen, det er på begge skolene rektor som initierer og leder innføringen av nye læreplaner. Det ser ut som om rektor på Volden skole er mer opptatt av og også får til bedre med sitt kollegium å dra med alle inn i arbeidet med nye læreplaner. På Myra skole er det viktig for rektor å gå fram saktere med oppstart med et trinn om gangen. Der involveres ikke alle lærerne før omtrent et halvt år etter at første to klassetrinn har innført læreplanene. Der er da kollegiet mer splittet i arbeidet, jeg kan tolke et bedre samhold og felles kultur rundt utviklingsarbeidet på Volden skole gjennom måten innføringen er organisert på.

Drøfting av hva kommunen betyr som styringsorgan/ ledelsesnivå

Denne kommunen har gått aktivt inn som skoleeier og har lagt føringer for et system for resultatmåling og pålagt skolene kompetanseheving for lærere og satsing på realfagene. Dette har helt klart skjedd med utgangspunkt i internasjonale testresultater og tolkninger av disse til at norske elever ikke har så gode resultater som man kunne ønske og forvente ut fra ressursene som settes inn i skolen. Det er ønskelig med større læringsutbytte som vises på disse testene. Det kommunen har gjort, er å få systematisk oversikt over læringsutbytte og sørge for at skolene har kompetente og

faglig oppdaterte lærere. Kommunen har tidligere gjort de samme grepene innen leseopplæringen og fått gode resultater på nasjonale prøver for lesing. Det viser at kommunens systematiske oppfølging av læringsutbytte og kompetanseheving har gitt forbedring i resultater som kan leses ut fra testresultater.

Kommunens rolle har her vært tydelig, det er stilt krav og det er gitt støtte. Det har gitt resultater på det som måles av læringsutbytte i skolen. I skolene der jeg har foretatt mine undersøkelser, er det også aksept for at skoleeier må kunne vite hvordan læringsutbyttet er på skolene i kommunen. Satsingene på kompetanseheving tolker jeg også som velkommen på skolene. Rektor på Volden skole uttaler om hvem testresultatene er viktige for:

...Og så er det kommunen som skoleeier som trenger å vite hvordan det står til, (Rektor Volden skole)

De andre informantene kommenterer også lignende til dette punktet:

...,men vi er jo pålagt å dokumentere en del ting overfor kommunen, og foreldrene, de vil ikke ha bare synsing fra lærerne. (Rektor Myra skole)

..og selvfølgelig skolen og personalet og en utvikling og forbedring her, og som en tilbakemelding til kommunen. (Lærer Volden skole)

Det at kommunen har gjort disse grepene, betyr at skolene sett under ett i denne kommunen er av de beste i Norge. Det viser at systematisk oppfølging med krav og støtte gir resultater. Så er det en annen diskusjon igjen hva denne spissingen fører til i skolene i forhold til læreplanene. Dette drøftes et annet sted i oppgaven.

Ansvar og ansvarliggjøring

Det er interessant å drøfte Amanda Sinclairs to diskurser innen ansvarsplikt mot mine informanternes utsagn. De to diskursene hun setter ansvarsplikten inn i, den strukturelle og den psykiske, gir den individuelle administrator muligheten til å ha motsatte følelser til ansvarsplikten samtidig som han eller hun ser seg selv som ansvarspliktige. Drøfting av ansvarsplikt følges opp i det som følger etter dette.

5.4 Ledelsens betydning for bruk av resultater

Interesse for resultatene på egen skole driver noen skoleledere til å følge intenst med i oppsummering av undersøkelser og aktivt gå inn og tolke resultatene. De tolkes både for skolelederens, lærernes, foreldrenes og elevenes skyld. Skoleledere sitter med informasjon som ingen annen kan sitte med og har det beste utgangspunkt for å tolke resultatene på en mest mulig konstruktiv måte.

Så jeg er jo veldig åpen for at når en type resultater foreligger, som er veldig A-typisk for skolen for øvrig, så må jeg gå inn og gjøre noe med ressursene enkelte steder. ... Jeg har gått i meg sjøl for å se om vi kan gjøre noe på utviklingsfronten, og de (lærerne, min anmerkn.) har gått veldig i seg sjøl for å se om det er noe med undervisningen som forårsaker at resultatet blir sånn eller sånn, for vi har hatt veldig ulike resultater på samme trinn, og da stiller det store krav til de som jobber der. At man ser om det er hovedsakelig elevmassen, eller om det er lærermassen. (Rektor Myra skole)

Amanda Sinclairs (1995) forskjellige former for ansvarsplikt kan brukes i analyse av dette sitatet fra intervjuene. Personlig ansvarsplikt skinner gjennom både hos rektor og for lærernes del her, ”rektor har gått i seg sjøl”, rektor tar det personlig inn over seg. Det sjekkes også ut for om det er lærerne som er personlig ansvarlige, om det er hovedsakelig lærermassen, som det uttales her. Rektor sjekker om noe kunne vært gjort annerledes på utviklingsfronten, at det kan ligge en feilvurdering fra rektor inne der. Profesjonell ansvarsplikt trer ganske klart fram her, rektor tenker at noe med undervisningen kan være årsak til resultatene, og noe med ressursfordelingen også.

Dette betyr at ledelsen går inn i resultatene og sjekker ut hva som er gjort på skolen, hva som kan være årsak til resultatene, om hva som kunne vært gjort annerledes. Rektor holder muligheten for omdisponering av ressurser på skolen også åpen, slik at dette trinnet styrkes for å få bedre læringsutbytte. Dette er grunnlag for videre utvikling på skolen, og sannsynligvis også en forbedring av elevenes læringsutbytte på tester neste år. Ledelsen har respondert med resultatene og brukt dem aktivt til utvikling på skolen. Men hvor stor åpenhet det har vært utover diskusjonen med lærerne på trinnet, kommer lite fram, det framstår som om diskusjonen har foregått

internt der. Dette er et trekk av refleksiv ledelse, slik jeg tolker dette. Jeg knytter teori om refleksiv ledelse til dette funnet i mitt materiale, slik forholdet mellom mellom evaluering og planlegging skisseres i Figur 1. Dette reflekteres også i dette sitatet.

...vi fikk veldig gode resultater i fjor og satte oss da ned og prøvde å finne ut hva er det vi gjør som er så bra og gir gode resultater - og prøvde å skriftliggjøre det på de forskjellige trinnene.....Altså jeg, jeg tenker at det som blir så viktig, blir at dette må sees som en helhet. Som jeg fortalte at det lærerne hos oss tar kartlegging på grunnleggende ferdigheter. Det er klart at det er jo punkt EN, altså at vi må sikre at alle barna har et læringsutbytte i de grunnleggende ferdighetene. Og så må vi sette inn tiltak på det. Samtidig så skal vi bruke målkene, trekke inn elevene og foreldrene i læringsprosessen, og så skal vi skåre godt nasjonalt. Så jeg tenker slik at det alt henger sammen, og får vi dårlige resultater, klart, da må vi sette oss ned og tenke hva det er. Noen naturlige forklaringer, eller er det noe vi må gjøre annerledes? (Rektor Volden skole)

Det er en aktiv holdning også hos denne rektoren til testresultater, jeg tolker at resultatene brukes refleksivt inn i organisasjonen og ut til foreldrene. Resultatene må få konsekvenser med tiltak slik at alle sikres læringsutbytte, mener rektor. Det må finnes årsaker hvis resultatene blir dårligere enn forventet. Det viser for meg en aktiv holdning til å gå inn i resultatene og se hva som kan gjøres. Det som også er nevnt, er at når resultatene er gode, må det reflekteres også rundt det og finne årsaken til at det er gode resultater. Dette er også god bruk av resultater inn i organisasjonen. Jeg finner at dette er refleksiv ledelse i eksempler fra praksis. Det er mer enn management-ledelse, mer enn målstyring.

5.4.1 Moderne refleksiv ledelse – refleksiv modernitet

”Kommunikation og refleksivitet står i centrum af det moderne samfund. I den refleksive modernitet skabes der behov for en ny form for ledelse, der står i modsætning til den dominerende managementtænkning, som i disse år trænger frem overalt indenfor det moderne samfunds institutioner. Den refleksive modernitet lægger op til en ny form for ledelse, der bygger på en radikal fri kommunikation med fri adgang til informationer. En sådan refleksiv ledelse giver mulighed for, at etikken får en afgørende betydning i den videre udvikling af det moderne demokratiske samfund.” (Øjvind Larsen i Dansk Sociologi 4/00)

Hermed⁶ blir det refleksive, å kunne forholde seg til kommunikasjon, det avgjørende forholdet i den moderne ledelse.

Derfor kan man si at den moderne leder blir konfrontert med moderniteten slik at lederens handlinger kun kan lykkes under forutsetning av at det lykkes han å forholde seg refleksivt til kommunikasjonen. Det kan kun la seg gjøre i kommunikasjon med andre.

Den moderne leder er utsatt for det Larsen (2000) kaller ”en vifte” av forskjellige krav, fra forskjellige institusjoner, forskjellige interesser eller forskjellige rasjonaliteter. Disse kravene skal lederen forsøke å forene i én beslutning, og utfordringer som lederen møter, er blant annet at de forskjellige kravene sjelden passer sammen. Det er derfor lederens oppgave å håndtere disse gjennom en beslutning. Det er kun beslutningen, båret av kommunikasjon, som kan sammenfatte det refleksive i et eneste uttrykk som kan bli til handling. Det avgjørende er måten beslutningen tas på.

Ole Fogh Kirkeby mener i sin Ledelsesfilosofi, at lederen er helt overlatt til seg selv når han skal treffe en beslutning (Kirkeby, 1998, p. 249 ff). Det refleksive befinner seg både ved begynnelsen av en situasjon og til slutt når handlingen utføres som bestemt i beslutningen.

Når forskjellige verdier eller moraler støter sammen, blir det nødvendig å overveie

⁶ Det som følger her er basert på en artikkel av Øjvind Larsen i Dansk Sociologi 2000 nr 4, min oversettelse

hvilke verdier som skal ha gyldighet. Da kommer det refleksive til uttrykk. Thyssen trekker i denne sammenheng fram etikken som at denne dannes nettopp gjennom en felles samtale om de forskjellige verdiene og moralske opfatningene.

Denne omtalte samtalen skal på en eller annen måte institusjonaliseres. Da blir Habermas' tanke om en offentlighet (1962, 1981) viktig, fordi offentligheten gir mange forskjellige interesser, rasjonaliteter og systemer mulighet for å kunne møtes i det samme institusjonelle rom og dermed kunne stå i forhold til hverandre.

Med bakgrunn i dette er det grunnlag for å hevde at den moderne refleksive ledelse krever at det skapes offentlighet innenfor det moderne samfunns institusjoner.

Borgerne i et moderne refleksivt samfunn stiller høye krav til kommunikasjon, en fullstendig åpen form for kommunikasjon. Å skape en offentlighet i institusjonene kommer utfra en forventning om en kommunikasjon som er på høyde med disse kravene.

Lederen har imidlertid også interesse i offentligheten i en institusjon. I første omgang kan nok offentligheten fremstå som en trussel mot lederens herredømme. "Selve kommunikasjonen representerer en relativisering av ethvert herredømme," skriver Larsen (2000:64) Han fortsetter med at "Dersom herredømmet ikke er kommunikativt fundamentert, fremstår det som illegitimt i det moderne samfunnet." (2000:64). Selve moderniteten setter de kommunikative krav og vilkår for den moderne lederen på en slik måte at han ikke kan unndra seg dem. For å kunne handle kommunikativt, må lederen arbeide for at institusjonen innrettes slik at han virkelig kan handle ut fra dette.

Den moderne leder skal dermed i følge Larsen handle med mål om å skape offentlighet i institusjonen når kravene som stilles ikke kan imøtekommes av institusjonen. Han skriver at det er fordi det kun er gjennom offentligheten, at lederen i sin ledelse kan leve opp til de kommunikative prinsipper i den refleksive modernitet (Larsen 2000:64).

Det vil alltid være beslutninger som vekker irritasjon eller motstand eller som simpelthen trenger å bli diskutert. Larsen hevder at slike beslutninger ”kan kun finne en tilfredsstillende løsning når de blir diskutert åpent i en offentlighet, hvor de mange forskjelligartede synsvinkler kan møtes.” (Larsen 2000:64)

Fra en sosiologisk synsvinkel er den refleksive ledelse en idealtipe, skriver Larsen. Den refleksive ledelsen bygger til slutt alltid på en gjensidig anerkjennelse av det gode argument blant de impliserte parter i det språklige fellesskapet konkluderer han. (Larsen, 2000)

Med Øjvind Larsens artikkel (2000) som bakgrunn, vil kanskje også en offentliggjøring av resultater på skolenes læringsutbytte være en nødvendighet, eller til og med en fordel for utviklingen i skolen. Det skal ut fra dette komme en åpen diskusjon på hvordan man skal bli bedre, slik jeg tolker hans argumentasjon. Hans idealisme overfor offentlighetens nødvendige innspill til positiv utvikling er sterk og klar, slik jeg leser han. Han underbygger at det er viktig for ledelsen å gjøre skolen som institusjon mer åpen for offentlighet, slik at diskusjoner kan komme opp og avgjørelser begrunnes med ”det gode argument”.

Jeg tenker at det også er andre sider ved skolen heller enn elevenes læringsutbytte som kunne være tjent med å drøftes i mer offentlige rom enn bare innad på skolen.

Jeg tenker på brukerundersøkelser slik som foreldreundersøkelsen, lærerundersøkelsen og elevundersøkelsen som nyttige verktøy. Disse resultatene kan det være mer verdt å ta ut i offentligheten enn elevenes læringsutbytte, vil jeg argumentere for.

Så er ikke ”offentligheten” definert spesifikt i Larsens artikkel, jeg vet ikke om han mener det som er direkte tilknyttet skolen, eiere, ansatte, elever og foreldre, eller mener han full offentlighet? Slik jeg leser artikkelen, mener han full offentlighet. Jeg støtter han i at ledelsen må bruke disse resultatene. Jeg vil anta at det har størst nytteverdi for de som er tilknyttet skolen eller institusjonen på en eller annen måte. Jeg hevder at det her ligger en viktig oppgave for å forbedre skolen. Jeg synes Øjvind Larsen får det fram med god argumentasjon i sin artikkel.

5.4.2 Refleksiv ledelse og bruk av evalueringsresultater

Langfeldt drøfter også refleksiv ledelse og bruk av evalueringsresultater. Han konstaterer at styringsmodeller som tas i bruk nå, har basis i økonomisk teori. I noen sammenhenger kalles dette New Public Management, i andre sammenhenger blir disse reformene kalt accountability eller resultatstyring (Langfeldt 2006:81).

Styringsmodeller for skolen blir hentet fra markedsorienterte teorier. Selv om grunnskolen ikke er noe marked, men et kvasimarked, fordi man stort sett ikke kan velge om man vil benytte den, anvendes modeller for styring hentet fra markedet fordi man tror –eller mener å ha kunnskap om – at slike styringsmodeller fungerer bedre. En økonomisk modell for styring av skolen setter blant annet ”fokus på den enkelte elevs resultater og bidrar til at en bygger opp styringssystemer som overvåker hva som skaper resultater”. (Langfeldt 2006:82). Litt senere i artikkelen skriver Langfeldt at ”de resultater man etterspør, former undervisningens innhold”.

(Langfeldt 2006:83) To store spørsmål må drøftes, mener Langfeldt: ”Kan tilpasset opplæring overleve i et slik klima? Hvordan kan rektorer mestre den utfordringen resultatstyring representerer?” (ibid)

Langfeldt konkluderer sin artikkel om ”Resultatforbedring som ledelsesutfordring” med at man i dag ikke vet så mye om hvordan økt fokus på læringsutbytte må påvirke skolens indre organisering, men noe er likevel tydelig: Smale modeller med ensidig fokus på resultater og testtrening for å få gode resultater på tester, gir ikke gode resultater over tid. Han sammenligner det med sportsdop som øker ytelsen, men bryter ned kroppen. Han mener det synes at den beste måten å hevde seg på, er å arbeide systematisk mot det som skolen i fellesskap, basert på læreplanens mandat, har drøftet seg fram til som viktige mål for de elevene de har ansvar for. (ibid:86). Han hevder videre at ”hovedutfordringen for skolen blir å ikke la seg påvirke av enkeltstående resultatmål, men selv sette kursen som på lang sikt kan bidra til å realisere læreplanens mål” (Langfeldt 2006:86). Han mener at skoler som er tydelige på sitt verdigrunnlag og har et bevisst forhold til kvalitet har konkretisert at dette er mulig.

6. Avsluttende refleksjoner

Styring gjennom mål fordrer nye former for styring av skoler og for skoleledelse, hevder Lundgren (2006). Lundgren ser i sin artikkel nødvendigheten av profesjonelle lærere og skoleledere som tolker og implementerer læreplaner med tilpassede metoder for den aktuelle måloppnåelsen. Han hevder at læreplaner nå er uttrykt i evalueringstermer. Han skriver også at læreplanforskning i fortsettelsen må inkludere måter å kontrollere måloppnåelse på.

LK06 overtok for L97, som var svært detaljert og innholdsrik. Pendelen har nå svingt tilbake mot å styre gjennom mål. Dette fører til behov for kontroll. Blir målene bredere og mer abstrakte, da må det også utformes et tydelig kontrollsystem med standarder, som igjen betyr utvikling av et evaluerings/ansvarplikts/inspeksjonssystem. En konsekvens av dette er sentralisering. Desentraliseringen innebærer med andre ord en ny sentralisering gjennom å styre gjennom evaluering, og dermed ta vekk fleksibiliteten som er nødvendighet for utvikling.

Vi lever i en tid av forandringer i kulturen, sier Lundgren, og for å få begreper for læreplanteori og vitalisere læreplanforskning, må vi ta disse grunnleggende materialistiske, kulturelle og sosiale endringene i fokus og prøve å forstå hvordan disse grunnleggende prinsipper for reproduksjon er formet og fungerer. Slik mener han vi i vårt samfunn med raske skiftninger i maktstrukturer som har innvirkning på hvordan utdanning er ledet og kan komme videre i utvikling av utdanning. (Lundgren 2006)

Det blir lagt ut stadig flere resultater fra nasjonale undersøkelser på Internett og mediene presenterer resultater og rangerer skoler. Her har skoleledere en mulighet til å ta tak og ta kontroll over presentasjonen av resultatene gjennom analyse av egne resultater og presentasjon egen skole. Internt bør det arbeides for å sette i gang mulige tiltak som bedrer resultatene. Her ligger det et stort potensial for skolelederen. Skolelederen som er først ute til sine elever, foresatte og lærere i beskrivelse og

forklaring av resultatene fra undersøkelsen, har et bedre potensial for å møte forventninger i media, og bør helst agere før en eller annen journalist har klart å sette en dagsorden for hvordan resultatene skal tolkes. Slik kan en rektor ta styring i prosessen og bruke resultatene i utvikling av skolen. Der mediene er først ute, ser det foreløpig ut til at elendighetsbeskrivelsen av skolen ikke er til å unngå. Det kommunikative i den moderne refleksivitets skoleledelse viser seg gjennom dette å være et svært viktig element for god skoleutvikling.

Ærlighet i resultatframlegget skaper tillit til skolen i denne prosessen. Er man ydmyk overfor svake resultater, skapes det en større tillit til skolen om ledelsen tar dette på alvor heller enn å komme med bortforklaringer og avvísninger av resultatene. Noen resultater kan forklares av andre forhold enn skolen, mens noen kan gripes fatt i og forbedres. Gode resultater er også viktig for skolens anseelse. Vi kan lære fra andre land og ikke gjøre de samme feilene som for eksempel Margaret Brown beskriver i sin artikkel om "The Tyranny of The International Horserace" (Brown 1998).

Jeg finner at refleksiv ledelse er mer adekvat begrep for god skoleledelse enn ren målstyring vil være. Refleksiv ledelse innebærer fortsatt styring gjennom mål, men også en utvidelse av dette, en tilbakesløyfe til organisasjonsmessige forutsetninger og innholdsbeskrivelser. Refleksiv ledelse handler også om kommunikasjon med offentligheten om skolen ut fra resultater knyttet til læringsutbytte, men også skolens eget læringsprogram. En offentlighet rundt læringsutbytte kan også i følge teorier om refleksiv moderne ledelse gi skoleledere støtte til utvikling på skolen med tanke på å forbedre resultatene.

Dagens publiseringer av resultater fra de forskjellige testene i skolen krever en holdning til undersøkelser og resultater som er både kritisk, positiv og konstruktiv, i tillegg til grundig kjennskap til egen skole, noe jeg forutsetter en skoleleder skal ha (Dahler-Larsen 2001).

Jeg tror at vi kan få en bedre skole gjennom eksternvurdering nettopp gjennom å få til en prosess i nærheten av det jeg har beskrevet her, med refleksiv ledelse. Derfor har

jeg undersøkt nettopp dette i min oppgave. Skolelederes kunnskap om ansvarlighet og ansvarsplikt eller ansvarlighet er nå helt nødvendig for skoleledelse etter at vi i norsk skole også er kommet i accountabilityens tidsalder. Skolelederes kompetanse både i analyse og kommunikasjon er, slik jeg tolker mine funn, avgjørende for å lede skolen mot en god utvikling, mot gode testresultater og i tillegg mot generelt bedre læringsutbytte og måloppnåelse for elevene. Dette inkluderer mer enn bare gode testresultater. Kompetansen og kunnskapen skoleledere trenger i dagens skole i følge mine funn i denne oppgaven, er kompetanse i og kunnskap om refleksiv skoleledelse.

Kildeliste

- Afsar, Skedsmo og Sivesind (2006): i *Utdanningsledelse*, Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red.) (2006) Oslo: Cappelen forlag A/S
- Apple, Michael (2003) *The State and the Politics of Knowledge*, sitert i Aasen, Petter, (2006) i Sivesind, Langfeldt og Skedsmo, (2006) *Utdanningsledelse*, Oslo: Cappelen forlag A/S
- Armstrong, T. (2003) *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo: Abstrakt forlag
- Andersen, Svein S. (2008) *Case-studier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.) (1996) (2. utgave 3. opplag 2002) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* Oslo: Universitetsforlaget
- Bachman, Kari, Sivesind, Kirsten og Bergem, Randi, *Regn med meg! Evaluering og ansvarliggjøring i skolen* i Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S.T. (2008) (red) *Ansvarlighet i skolen*, Oslo: Cappelen forlag A/S
- Baldersheim, Harald 1998, ”*Kommunal fristilling; Subsidiaritet på norsk*” i Tore Grønlie og Per Selle (red): *Ein stat? Fristillingas fire ansikt*. Oslo: Det norske Samlaget. Kommunal- og regionaldepartementet, NOU: 2005:06 *Samspill og tillit*
- Beck, U., Giddens, A og Lash, S. (1994) *Reflexive Modernization*, Stanford:StanfordUniversity Press referert i Dahler-Larsen, Peter (2001) *Den Rituelle Refleksjon*, 5. opplag, Odense: Odense Universitetsforlag
- Brown, M. (1998): The Tyranny of the International Horse Race. In: R.Slee and G.Weiner with S.Tomlinson (eds): *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. London: Falmer Press. (13 sider)
- Dahler-Larsen, P. (1998): *Den Rituelle Refleksjon – om evaluering i organisationer*. 5. opplag 2001, Odense: Odense Universitetsforlag
- Dahler-Larsen, P. (2006) *Evalueringskultur – et begreb bliver til* Odense: Sydlandsk Universitetsforlag
- Dalen, Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode, -en kvalitativ tilnærming* Oslo: Universitetsforlaget

-
- Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (2003): *I første rekke. Kvalitetsutvalgets innstilling.*
- Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (2003-2004): St.mld. nr. 30 *Kultur for læring*
- Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement, Rundskriv F-13/04, *Dette er Kunnskapsløftet*
- Gardener, Howard (1993) *Multiple intelligences- a reader.* USA: The Perseus Books Group
- Goodlad, John (1979) referert i Gundem, Bjørg Brandtzæg (1990) *Skolens oppgave og innhold.* Oslo: Universitetsforlaget
- Grøterud, M og Nilsen, B (2002): Skolebasert vurdering – fokus på kontroll eller problemløsning? : Haug, P. og Monsen, L. (2002) (red.): *Skolebasert vurdering –erfaringer og utfordringer.* Oslo: Abstrakt forlag A/S
- Grøterud, M og Nilsen, B (2001): *Ledelse av skoler i utvikling.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Grøterud, M og Nilsen, Bjørn S.(1998): *Effektive skoler, effektiv undervisning?* Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1991) *Skolens oppgave og innhold.* (1.utg. 1983, 3. utg. 1991.) Oslo: Universitetsforlaget
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1990) *Læreplanpraksis og læreplanteori.* Oslo: Universitetsforlaget
- Habermas, Jürgen (1962): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zur einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* Neuwied: Herman Luchterland Verlag, referert i Larsen, Ø: *Moderne refleksiv ledelse* Dansk sociologi 2000 nr.4
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, bd I-II, Frankfurt-am-Main: Suhrkamp Verlag, referert i Larsen, Ø: *Moderne refleksiv ledelse* Dansk sociologi 2000 nr.4
- Haug, P. og Monsen, L. (2002) (red.): *Skolebasert vurdering –erfaringer og utfordringer.* Oslo: Abstrakt forlag AS
- Johnsen, J. og Østerud, P.: (2002): *Medienes fordreide skolebilde.* Oslo: Aftenposten
- Kommunal- og regionaldepartementet, NOU: 2005:06 *Samspill og tillit*, www.regjeringen.no

-
- Karlsen, G. (2002): *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kirkeby, Ole Fogh (1998): *Ledelsesfilosofi*, København: Samfundslitteratur, referert i Larsen, Ø: *Moderne refleksiv ledelse* Dansk sociologi 2000 nr.4
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Langfeldt, Gjert (2006): *Utdanningsledelse*, Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red.) Oslo: Cappelens forlag A/S
- Langfeldt, Gjert: *Resultatforbedring om ledelsesutfordring*, Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto L (red.) (2006) *Ledelse i anerkjente skoler* Oslo: Universitetsforlaget
- Larsen, Øjvind (2000) *Moderne Refleksiv ledelse* i Dansk sociologi nr. 4, 2000
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., Turmo A., (2001): *Godt rustet for framtida*. Oslo: Acta didactica, Blindern
- Lillejord. Sølvi (2003) *Ledelse i en lærende skole*, Oslo: Universitetsforlaget
- Linn, Robert L (2000) *Assessments and accountability* (Educational researcher, Vol. 29, (2), 4-16
- Lundgren, Ulf P. (2006): *Political governing and Curriculum Change: From Active to Reactive Curriculum Reforms. The need for a reorientation of Curriculum Theory*. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidsskrift 2006:1 <http://www.upi.artisan.se>
- Lund, T (2002) (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS
- Lund, T. Og Christophersen, K-A. (1999): *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Monsen, Lars (2002) *Har den skolebaserte vurderingen utspilt sin rolle?* Haug, P. og Monsen, L. (2002) (red.): *Skolebasert vurdering –erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Møller, Jorunn, (2004) *Lederidentiteter i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto L (red.) (2006) *Ledelse i anerkjente skoler* Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, Jorunn (2006): *Utdanningsledelse*, Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red.) Oslo: Cappelens forlag A/S

-
- Møller, Jorunn, Sivesind, Kirsten, Skedsmo, Guri og Aas, Marit (2005):
Skolelederundersøkelsen 2005 Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen Oslo: ILS, Universitetet i Oslo
- O'Day, Jennifer A. (2002) *Complexity, Accountability, and School Improvement*,
 Artikkel i Harvard Educational Review 72 Nr 3
- OECD: (2000) Knowledge Management in the Learning Society. Paris: OECD
 referert i Lundgren, Ulf P. (2006): *Political governing and Curriculum Change: From Active to Reactive Curriculum Reforms. The need for a reorientation of Curriculum Theory*. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidsskrift 2006:1 <http://www.upi.artisan.se>
- Ragin, Charles C.(1994) *Constructing sosial research*, California: Pine Forge Press
- Sinclair, Amanda (1995): *The chameleon of accountability: Forms and discourses*,
Accounting Organizations and Society, Vol.20 no 2/3 1995
- Sivesind, Langfeldt, Skedsmo, red. (2006) *Utdanningsledelse*, Oslo: Cappelens forlag
 A/S
- Stenhouse, Lawrence referert i Gundem, Bjørg Brandtzæg (1990) *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås, (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalsime* Oslo: Abstrakt forlag.
- Thyssen, Ole (1997): *Værdiledelse*, København: Gyldendal, referert i Larsen, Ø:
Moderne refleksiv ledelse Dansk sociologi 2000 nr.4
- Wrigley, Terry (2002): "Is school effectiveness" anti-democratic? ICSEI 2002
- Wrigley, Terry (2002): *Class, culture and curriculum: Critical issues for school improvement* ICSEI 2002.
- Aasen, Petter (2006): *Utdanningsledelse*, Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red.)
 Oslo: Cappelens forlag A/S

Vedlegg 1: Brev til "kommunen"

angående informanter til min Masteroppgave i Utdanningsledelse

Kontinuitet og endring ved innføring av nye evalueringsformer i skolen.

De nye læreplanene som kommer i 2006 har klare trekk av påvirkning fra internasjonale undersøkelser, siden de fokuserer på basisfag, ferdigheter og kompetanser som er undersøkt gjennom disse testene. Det vil være interessant å følge med i utviklingen på skoler som starter med nye læreplaner om de tar evalueringsresultater som framkommer gjennom for eksempel nasjonale og kommunale evalueringer, til følge.

Jeg vil i min oppgave intervju rektor og en teamleder på to av skolene som starter høsten 05 med nye læreplaner for å undersøke hvordan de nye evalueringsverktøyene - internasjonale undersøkelser og nasjonale prøver - samvirker med bruken av de nye læreplanene.

Jeg vil også finne ut hvordan evalueringsresultatene, og ikke minst offentliggjøringen av dem, benyttes i skolens utviklingsarbeid, planarbeid og organisering av læringsmiljøet. Aktuell verdidebatt og politisk debatt blir viktige baktepper å ha for min problemstilling, som avgrenses til to skoler:

- 1) Hvordan samvirker nye læreplaner og evalueringsverktøy i arbeidet med skoleutvikling?
- 2) Hvilken betydning har resultater fra evalueringer av skolens læringsmiljø for oppfatningen og bruken av nye læreplaner?

Bakgrunn og begrunnelse for valg av problemstilling

Bakgrunnene for å fokusere på evalueringsresultater er flere. Aktuell samfunnsdebatt og interesse for temaet i mange miljøer hadde betydning for min problemstilling.

Mange i vårt land, både forskere, mediene og ministeren, har konsentrert seg om faglige resultater i lesing, matematikk og naturfag fra TIMSS og PISA. Forskere har presentert og drøftet resultatene fra undersøkelsene på konferanser, blitt intervjuet i mediene og skrevet kronikker eller artikler om nettopp disse områdene.

Mediene har valgt å fokusere på de samme områdene av grunner som kunne vært interessante å finne ut av, og vår utdanningsminister har vært både på konferanser, i aviser, radio og på TV og hevdet at disse resultatene er for dårlige i forhold til hvor mye ressurser vi bruker på skolen.

Bente Akre

Vedlegg 2: Intervjuguide, rektor og teamleder

Innledning

- Hva er din bakgrunn for å være rektor/ teamleder på denne skolen?
- Kan du kort beskrive din rolle i utviklingsarbeidet ved skolen?
- Kan du kort beskrive hva som særpreger utviklingsarbeidet ved din skole?

Nye læreplaner

- Hvorfor velger dere å starte med nye læreplaner allerede i høst?
- Hvem vil du involvere i dette utviklingsarbeidet?
- Hvordan vil du organisere arbeidet? (trinn, grupper, enkeltpersoner)
- Hvordan har du forstått dine oppgaver i forhold til andres ansvarsområder? (sammenliknet med kommunens ledelse og med personalet for øvrig)
- Hva vil du legge vekt på i implementeringen av de nye læreplanene med tanke på planleggingen av undervisningen? (utviklingsplaner, års-/halvårsplaner, ukeplaner)
- Hvilke forventninger har du til endringer av de nye planene? (fra temaplanlegging til mål og resultatplanlegging)

Evalueringsresultater

- Hva har skolen gjennomført av evalueringer i løpet av det siste året?
- Hvordan influeres dere av resultater fra internasjonale undersøkelser som TIMSS og PISA?

- Evt. på hvilke områder?
- Hvordan mener du resultatene av internasjonale undersøkelser har påvirket den nasjonale styringen av skolen?
- Evt. på hvilke områder? (læreplaner – nasjonale prøver)
- Hvordan mener du nasjonale prøver influerer på planleggingen og utviklingsarbeidet ved din kommune?
- Hvilke prøver er mest relevante for utviklingen av egen skole? (nasjonale prøver, kommunale prøver, skolens egne undersøkelser, evt andre)
- Hvordan mener du undersøkelsene influerer på planleggingen og utviklingsarbeidet på denne skolen?
- Hva er din forventning til bruken av resultatene? (legitimering/begrunnelse (kvalitet – skoleutvikling – resultatforbedring)
- Hvem er de viktige for? (Elever, foreldre, skolens personale, skolens ledelse, kommunen)
- Hvilken betydning har evalueringsresultater for utvikling av skolens skriftlige planer?

Læringsstrategier

Evne til analytisk resonnering er iflg PISA 2003 svak hos norske elever, og norske skoleelever har relativt middelmådig resultat i målingen av tverrfaglige kompetanser/læringsstrategier/problemløsning sammenlignet med andre land.

- Hvordan arbeider denne skolen med elevenes læringsstrategier? (i klasserommet/ gjennom utviklingsarbeid ved skolen)
- Hvordan mener du elevenes studieteknikk, læringsstiler og læringsstrategier bør innlemmes i arbeidet med skolens planer?
- Hvordan tenker du dette vil vise seg i denne skolens planer?